Teoretyk i praktyk wobec przyszłości,

notatka metodologiczna,

skreślił

Tadeusz Kotarbiński.

Praktyk i teoretyk zgoła inaczej patrzą w przyszłość. Ten pragnie ją przewidzieć i marzy o tym, aby ją móc przewidzieć całkowicie, tamten ją pragnie stworzyć, ukształtować i marzy o tym, aby ją móc utworzyć całą. A przyszłość każdej chwili coś ze siebie wydaje, coś, co przechodzi z niej do przeszłości. Teoretyk na tym zyskuje, praktyk traci. Pierwszemu zmiana ta zostawia wszelkie niemal prawa, dodając nowe przywileje, drugiemu władza zostaje odjęta. Teoretyk łatwiej obcuje ze zdarzeniem przeszłym niż przyszłym; jest to tak, jakby płynąć ku przyszłości musiał pod prąd, gdy ku przeszłości płynie z prądem, albo jeszcze lepiej, jak gdyby rzeczy wydobywały się z głębiny oceanu oczekiwania, gdzie je z trudem wielkim nurek musi wypatrywać, na przestworza powietrzne epoki dokonanej, gdzie jasno je widzieć można. Praktyk—ten chwyta rzeczy w sieć zawsze pod prąd zwróconą: co ją minęło, dla niego przepadło. On chce uzdrowić chorego i póty może tylko, póki jeszcze ma życie jego przed sobą, ów, teoretyk, radby poznać jądro cierpienia, i póki chory żyw, trudno mu bywa;

w swoim żywiole znajdzie się dopiero, gdy będzie mógł rozkroić zwłoki. Człowiek czynu rąbie w ciemnym boru drogę po omacku, badacz rad wydostać się na polanę, gdzie niema co rąbać, lecz gdzie widać wyraźnie. Zjawisko minione da się poznać, a spostrzec zmysłem da się tylko ono, ale fakt przeszły nie da się wytworzyć. Więc choć teoretyk „przewidzieć“ nie może przyszłości, gdy ta już przeszłością się stanie, może jednak ją poznać, a to jest w jego tendencji przewidywania rzeczą istotną; praktyk lekarz nie ma już nic do roboty, gdy chory skończył lub kiedy wyzdrowiał. Symbol przesadny: wzrokiem sięgamy tylko spraw minionych, ręką sięgamy tylko po rzeczy przyszłe; jest jednak jakiś surogat wzroku, dzięki któremu przyszłość da się poznawać, a niema takiego surogatu ręki, dzięki któremu przeszłość możnaby tworzyć.

Dzięki tym okolicznościom teoretyk przywykł nie czynić różnicy między przeszłością a przyszłością, gdy chodzi o wiarę w ich zbadanie. Przyszłość musi się dać zbadać o tyle, o ile musi się dać zbadać przeszłość, bo przyszłość albo da się poznać póki jest taką, albo też wtedy, gdy stanie się przeszłością, co zajdzie niewątpliwie. Teoretyk przywykł więcej przyglądać się dawnym, czyli minionym faktom, niźli domyślać się nadejść mających. Rad więc świadomie, a gotów zawsze niechcący próbować przeniknąć oczekiwane obszary metodami badania przeszłości. A wie o niej dobrze teoretyk, że ukształtować się ona nie da — będąc gotową absolutnie—według naszych pragnień, że co się stało, już się nie odstanie. Wie o tym, że nieraz, w niemowlęctwie badań, grzeszył przeciwko prawdzie, nadając minionym dziejom oblicze takie, jakieby rad w nich widzieć pragnął, jakieby było podobne do wizji sympatycznej, którą mu pragnienie podsuwa. To też wypierając się złudzenia dziecinnego przepaja się

umyślnie trzeźwością w jej oglądaniu. Pamiętać postanawia, że przeszłość jest wobec pragnień jego obojętna, i że jej zarys sympatyczny dlań teraz jest rzeczą tak samo rzadką, jak rzadki jest szczęśliwy zbieg okoliczności. Stąd wylęga się w nim hasło: Wiedz, że rzeczywistość jest obojętna względem twych pożądań i nie przyjmuj prawdopodobieństwa, żeby ona miała postać taką, jakąby twe pożądanie pragnęło w niej widzieć? Rzeczywistość? Cała? I przyszłość też? Cała? I nawet ten zakres jej, który od woli twej zależy? Czy nie wystawiasz sobie, teoretyku rdzenny, jej całej tak, jakby była ona zbudowana na obraz i podobieństwo minionej swej części, z obojętnością równą tej, którą swoiście przysługuje części tej tylko? Raczej przeciwnie, raczej krańcowo przeciwnie rzeczy się mają! Gdy chcesz przewidzieć przyszły bieg wydarzeń, leżących w zakresie podległym wpływowi cudzych pragnień, wnosisz śmiało o prawdopodobieństwo ukształtowania, podobnego do wizji rzeczy upragnionej, jaką ten ktoś ma w swojej przestrzeni imanentnej, „przed oczyma duszy“. I tu nie sprzeciwiasz się zasadzie swojej zwykłej, zasadzie traktowania rzeczywistości, z przyszłością włącznie, jako obojętnej wobec twoich własnych pragnień, gdyż te pragnienia cudze mogą zmierzać ku czemuś, co tobie miłe, co tobie wrogie, co tobie nijakie. Lecz dalszy krok zanim postawisz, staniesz na rozdrożu, wobec dwuch dróg: albo zachować zasadę tę i wobec własnej przyszłości, czyli przyszłości, podległej wpływowi twoich pragnień, i o niej sądzić też, że jest względem nich obojętna, albo tu zasadę tę wyszczerbić, lecz dać sobie koniec końców jasne jak słońce prawo, takie, jakie przyznajesz innym, i uznać, że twoja przyszłość zapewne ukształtuje się w myśl twoich pragnień, tak samo, jak przyszłość innego ułoży się w myśl jego pragnień. Uznasz

wtedy to, że ty czegoś pragniesz, że kryterjum tego, co się stanie, świat swych koncepcji pożądanych za obraz i wzór rzeczywistości w pewnym jej oczekiwanym obszarze.

Nawykł dobrze władać tym kryterjum praktyk. On, gdy się waży na wyprawę w świat teorji, łatwo błądzi tym, że ufa w pożądany kształt rzeczywistości nawet tam, gdzie ona jest obojętna. On jednak w zamian nie grzeszy brakiem ufności do niej tam, gdzie jest ona od jego pragnień zależna. Zapytany, jaka będzie przyszłość, praktyk zastosuje kryterjum własnych pragnień i odpowie w myśl tego kryterjum. Zrobi on tak: wzbudzi w sobie popęd kształtujący, żywą emocję, i zacznie za jej przewodem wywoływać w swoim świecie imanentnym (tym samym, gdzie się dzieją rzeczy w śnie widziane) wizję twórczą rzeczy upragnionej; ta, z pierwotnego niedołężnego widoku pod działaniem wysiłku, marszczącego brwi, uformuje wreszcie postać upragnioną: obraz to będzie posągu, później na świat przyjść mającego, pieśni, jaka później będzie śpiewana, konstrukcji, która później będzie zbudowana, „urzeczywistniona". Otrzymawszy ją, przyjrzy się jej dobrze wzrokiem wyobraźni i opisze wówczas przyszłość tak, jak wygląda jego własna wizja przyszłości. I on, gdy przewiduje przyszłość swym pragnieniom podległą, będzie postokroć zręczniejszy w sposobie, niż teoretyk typowy. Popełni on rzecz, do której teoretyk nie przywykł i której jest niechętny: wygląd swojego produktu fantazji weźmie za wzór „rzeczywistości objektywnej", weźmie za podstawę sądu o przebiegu przyszłości, cechy rzeczy, widzianych w świecie wyobraźni fantastycznej przeniesie na świat przestrzeni objektywnej, popełni hipostazę. I zrobi słusznie: hipostaza jest wszędzie zawodną metodą poznawczą, z wyjątkiem zagadnienia własnej przy-

szłości upragnionej. Tam jest ona dobrą i najlepszą metodą poznawczą. Teoretyk wobec praktyka grzeszy tym, że nie uznaje hipostazy nawet tam, gdzie uznać ją powinien (a wobec siebie grzeszy tym, że ją popełnia nawet tam, gdzie jej nie uznaje słusznie).

I to jest jeden z jego wielu grzechów głównych. Nie zna on nadto metody mięśniowego rozwiązywania zagadnień, tyczących się przyszłości, zagadnień, wyraźnie zagadnień, czyli pytań, a nie zadań, czyli gdy chodzi o wynalezienie odpowiedzi, nie zaś o realizację projektu. Okaże się to, gdy postawimy gò razem z praktykiem w pewnej odpowiednio dobranej sytuacji. Oto znajdują się obaj na przystani i obaj zadają sobie problem analogiczny, pytając każdy siebie, czy będzie on za godzinę na przystani Dobra Okolica. Łódź może zawieźć ich jedna tylko i ta nadpływa. Zastaje ona teoretyka pogrążonego w rozmyślaniu: snuje on daremne wnioski z danych spostrzeżenia, obserwując wszelkie okoliczności — i kierunek wiatru i przyjazd łodzi i własny stan wysiłku, a wierząc w łączność każdego fragmentu przeszłości z każdym epizodem przyszłości, w jednoznaczne określenie ostatniej przez najdawniejsze nawet postacie pierwszej, napróżno usiłuje dowiedzieć się drogą wnioskowania z danych spostrzeżeń (z przeszłości) prawdziwej odpowiedzi na swe pytanie. Zajęty wyłącznie tym, co należy do tej jego metody, zaniedbuje zabrać miejsce w łodzi i dopiero gdy ta odeszła, spostrzegszy to, wnosi, iż się za godzinę na owej przystani nie znajdzie. Zagadnienie przeto rozwiązał metodą wyłącznie spostrzegawczo-spekulacyjną.—Praktyk też problem ma rozwiązany. On jednak, chcąc go rozwiązać, postąpił tak: zawiesił czynności badania do czasu; gdy przyszła łódź, wszedł do niej, a gdy odbiła od brzegu, stwierdził z wielkim prawdopodobieństwem, że znajdzie się niedługo w Do-

brej Okolicy. A po godzinie obaj stwierdzili odpowiednie hipotezy napewno, gdy już chwila omawiana odeszła w przeszłość. I praktyk też nie zrobił programowo nic ponad to, co należało do jego metody rozwiązywania podobnych zagadnień.

Oto przykład metody mięśniowej lub bardziej konkretnie: „ręcznej“ rozwiązywaniu zagadnień. Są problematy, które się rozwiązuje nie tylko głową, ale i mięśniami, mięśniami nóg, mięśniami rąk. Nietylko idee porusza się wtedy, ale i rzeczy ważkie, i rzeczy, za naszym ciałem leżące. Nietylko osiągnał przedmiot swego pragnienia praktyk, wchodząc do łodzi, ale uczynił on tu krok (dosłownie!) i po drodze ku rozwiązaniu zagadki. Nie wiedział i nie wie o tym teoretyk, chociaż jest blizki metody tej, ilekroć sięgnie do eksperymentu. Tam też do rozwiązania należeć będzie zwykle czynność nad zewnętrznemi rzeczami ważkiemi, osiągana ręką. W eksperymencie jednak nie bada się tego, co się ręką zrobiło, lecz właśnie coś, do czego się nie chce mieszać, co się chce pozostawić „bez interwencji“, a co tylko ujawnia się dzięki ustawieniu rzeczy, ręką dokonanemu; w eksperymencie bada się stosunek między A i B, jako takiemi, a jest to coś, czego się nie stwarza przez czynności ręczne (czy wogóle mięśniowe nazewnątrz) eksperymentatora (tak sądzi przynajmniej teoretyk), które tylko kierują okolicznościami, w jakich A i B zachodzi. Przykład popularny: sąd Salomona. Tu zaś robi się poprostu stan rzeczy, którego stwierdzenie jest potym odpowiedzią na postawione pytanie. Pyta się: Czy zajdzie R? Rozwiązuje się pytanie tak: robi się to R, a potym stwierdza się, że jest zrobione, że jest (między zrobieniem a zajściem może jeszcze pewien czas upłynąć, tak iż w pewnych razach stwierdzi się nawet, że zajdzie). To też teoretyk, chociaż sam stosuje pewnego rodzaju

metodę ręczną w eksperymencie, nie zwykł stosować opisanego wyżej typu metody ręcznej; zwykł on bowiem, jako taki, „poznawać rzeczywistość, jaką jest, a nie reformować jej, nie wytwarzać jej“. Dość już, że toleruje zmienianie jej w eksperymencie, jako czynność do siebie należącą, ale tam ma wymówkę wobec sumienia teoretycznego (w pewnych razach fałszywą notabene), że nie interwenjuje czynnie w ten bieg rzeczy, jaki poznaje, tylko w jego okoliczności (prawdąby była tylko w pewnych razach negacja interwencji pozytywnej, nieprawdą negacja interwencji, polegającej na powstrzymaniu się od tej ostatniej). Trudno odeń oczekiwać uznania tego, że aby rozwiązać pewnego rodzaju zagadnienie, przyszłości się tyczące, trzeba tę przyszłość przedewszystkim w pewien sposób zrobić, a potym dopiero badaniem szukać odpowiedzi. Trudno oczekiwać, aby uznał tę prawdę, z której często korzysta praktyk, że są problematy, które się rozwiązuje przy pomocy ręki, że ręka sięgnie tam, gdzie wzrok nie zajrzy. Błędemby było widzieć tę metodę w osławionym przecięciu węzła gordyjskiego. Aleksander nie rozwiązał zagadki, tylko ją uchylił. Czyn jego wskazywał odpowiedź na inne zagadnienie: w jaki sposób można osiągnąć przerwanie połączenia nie zaś jak węzeł rozwiązać. Na tę nową zagadkę potrafiłby odpowiedzieć równie dobrze Attyla. Podobnieby postąpił, kto, zapytany, jak rozstrzygnąć spór prawny między dwoma przeciwnikami, zabiłby obu, kto, zapytany, w jaki sposób król ma uniknąć grożącego mata, strzaskałby szachownicę.

Okazało się, że praktyk w przypadku z łodzią nie tylko rozwiązał zagadnienie przyszłości, ale nadto za jednym zamachem załatwił sprawę po swojej myśli, ukształtował przyszłość tak, jak to odpowiadało jego potrzebie. Teoretyk zagadkę rozwiązał też, lecz układ

stosunków otrzymał w rezultacie dla siebie niekorzystny (mógłby on być korzystny tylko przypadkiem). Przykład to jakich wiele. Na nich okazuje się, że metoda teoretyka rozwiązywania zagadek co do własnej przyszłości jest w każdym razie złą metodą osiągania pragnień, a metoda ręczna rozwiązywania takich zagadek jest zarazem dobrą metodą osiągania pragnień. Są sytuacje, w których jest wybór tylko między wytworzeniem czegoś a dowiedzeniem się, że nie zajdzie, są sytuacje, w których jest wybór tylko między wytworzeniem czegoś a poznaniem czego innego. A przytem nie można zdaje się twierdzić, że teoretyk nie zachował się czynnie wobec tych własnych pragnień, wobec np. chęci znalezienia się za godzinę na przystani Dobra Okolica. On raczej zaniedbał czegoś, co mógł zrobić w tej sprawie, a to jest też wykonaniem czynu, jest czymś, co nakłada odpowiedzialność autorstwa faktu, faktu „spóźnienia się“, „przeoczenia“ i ich skutków. Zachował się więc teoretyk czynnie. Tak więc nie bez racji orzec można, że praktyk dowiedział się odpowiedzi na swoje pytanie, stwierdzając to, co zrobił celowo, teoretyk dowiedział się też odpowiedzi na swoje pytanie, stwierdzając jednak to, co zrobił niechcący. A zwykle to, co robimy celowo, bardziej odpowiada naszym pragnieniom, niż to, co robimy niechcący. Teoretyk otrzymał gorszą przeszłość dzięki gorszemu stosunkowi praktycznemu do przyszłości.

Tadeusz Kotarbiński.

Warszawa.

Pamięć w nauce szkolnej

przez

Dr. Stefanję Tatarównę.

Nowy ruch reformy szkolnej, zajmujący tak bardzo na całym świecie cywilizowanym umysły, ma swe źródło w zmianie stosunku kształcenia pamięci i myślenia. Zawsze w czasach upadku szkolnictwa uczenie opierano głównie na ćwiczeniu pamięci, każda reforma zaczyna od wyzwolenia myślenia z pod jej panowania i teraz ruch ten coraz większego nabiera znaczenia. Budzi się nawet u niektórych pedagogów obawa, że pamięć zostanie zbyt zaniedbana. Ale kto się bliżej przypatrzy naszym i obcym szkołom obawiać się tego nie będzie. Zbyt trudną jest rzeczą rozwijać myślenie, zbyt wiele wymaga zdolności i pracy od nauczyciela, aby nie musiało ustąpić łatwiejszemu zadaniu: ćwiczeniu pamięci. I tak jest wszędzie. Mało jest krajów na świecie, gdzieby tyle pisano o pedagogji, gdzieby istniało tyle pism jej poświęconych jak w Niemczech i tak wiele łożono na szkolnictwo, a przecież i tam stoi ono jeszcze dziś wedle własnej opinji niemieckich pedagogów bardzo nizko i tam ruch ku kształceniu myślenia walczy z ogromnym oporem decydujących czynników i częścią nieprzygotowanego nauczycielstwa.

W zeszycie czerwcowym z r. 1912 „*Paedagogische Studien*“ tak skarży się Kubbe na dydaktyczny materjalizm szkół niemieckich: „Uczenie w naszych szkołach podobne jest do karmienia gęsi, podaje się wiadomości, aby ich było jak najwięcej, nie pytając po co—dalej—„są liczne szkoły w Niemczech, gdzie pielęgnuje się truciznę, która się zwie materjalizmem pamięci, o ile reformie szkół chodzi o wychowanie, musi go zniszczyć zupełnie“. Nie lepiej i w naszych szkołach. Ktoby zebrał wszystkie zarzuty, jakie w ostatnich latach szkole czyniono, utworzyłby obraz przerażający. Choćby część ich tylko była prawdziwa, jużby szkoły nasze okazały się nie lepsze, niż te, na które narzeka pedagog niemiecki. Przyczyną złego i tu przeważnie mechanizowanie pamięci, tak niezgodne z dzisiejszym stanem wiedzy o niej.

Celem niniejszej rozprawy będzie przegląd wyników badań psychologów, pedagogów i lekarzy nad pamięcią, wyciągnięcie z tego wniosków i porównanie ich z istotnym stanem rzeczy w szkołach. Ponieważ objąć mam materjał niezmiernie wielki w ramach krótkiej rozprawy, przeto ograniczę się do zestawienia wyników, pomijając, jakim sposobem dowodzi dany autor swoich twierdzeń. Co do wyboru dzieł ograniczam się także do najważniejszych w literaturze niemieckiej, francuskiej i polskiej; wyniki badań psychologji eksperymentalnej podaję na podstawie dzieł kilku wybitnych badaczy na polu pamięci, inne ze sprawozdań, ujętych już dzisiaj w całość.

Zagadnienie o istocie pamięci nie należy do pedagoga a i psycholog dziś jeszcze na nie odpowiedzieć nie może. Możemy tylko przedstawić, jak dotychczas zapatrywano się na tę kwestję, która zawsze zależna jest od systemu, jaki się uznaje. Historycznie rzecz ta przedstawiona już była, wspomnę tylko dwa dzieła

Kirchnera „Ueber das Gedächtnis“ i Biervlet „La mémoire“. Z teorji, jakie dotyczas tworzono, chcąc określić istotę pamięci od Platona aż do naszych czasów, obaj ci autorowie wyróżniają trzy główne. Można mówić z materjalistami, że pamięć jest własnością mózgu, wtedy przyjmuje się, że wyobrażenia pozostawiają w nim ślady, które mogą być silniejsze lub słabsze. Można uważać pamięć za władzę ducha—ta teorja miała najwięcej zwolenników. Wreszcie trzecia możliwość: uważamy pamięć na własność wyobrażeń. Tę teorję reprezentuje jeden z największych pedagogów niemieckich, Herbart. Według niej każde wyobrażenie ma pewne własności i od nich zależy siła trwania danego wyobrażenia. Są to samodzielne obrazy, które się łączą według swoich praw. Wszystkie te teorje mają do ostatniej chwili gorących obrońców. Bergson w swej znanej rozprawie „Matière et mémoire“ (1908) walczy z materjalistami, pamięć uważa za własność ducha, między spostrzeżeniem a wyobrażeniem przyjmuje różnicę nie stopnia lecz istoty. Pamięć bierze spostrzeżenia ze świata materji i niemi się żywi, ale oddaje je w formie wyobrażeń, na których duch wycisnął swe piętno. Czystym materjalistą jest: Schoneberger, Fauth, Ziehen. Pierwszy lekceważy tych, którzy przypisują pamięć duchowi (Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses) wszelkie badania psychologiczne bez eksperymentu uważa za grę słów, na miejsce wyobrażeń stawia „ślad“, „dyspozycję“—szuka matematycznych praw pamięci. Trzecia teorja ma przed stawicieli w licznych uczniach i następcach Herbarta. Przyszłość rozstrzygnie całkowicie, która z tych teorji była prawdziwą całkowicie, lub tylko częściowo; może też nigdy tego wiedzieć nie będziemy, dla pedagoga jest to jednak rzeczą obojetną. Może nie wiedzieć, gdzie jest

istota pamięci a znać jej objawy, znaczenie wśród innych sił człowieka i umieć nią kierować.

Zacznę od pytania, jakie miejsce wśród innych władz duchowych człowieka zajmuje pamięć. Psychologowie, lekarze, pedagogowie zgadzają się przeważnie pod tym względem, przypisując pamięci jedno z miejsc niższych. To władza, którą jeszcze mają zwierzęta, która człowieka jeszcze nie wynosi ponad niższe twory. Z prac na tym polu wspomnę starsze dzieło Leuret i Graviolet (Anatomie comparée du systeme nerveux, considerée dans le raport avec l'inteligence). Pierwszy, przyrodnik, przedstawił rozwój systemu nerwowego od najniższych tworów do człowieka i rozwój mózgu u zwierząt wyższych; drugi, lekarz, zajmuje się specjalnie mózgiem małpy i człowieka i analizuje czynności inteligencji człowieka. Badania ich wykazują łączność zdolności z rozwojem nerwów i mózgu. Leuret opisuje szczegółowo, jak u coraz wyższych tworów system nerwowy coraz większej nabiera przewagi, a w związku z tym pokazują się zdolności, których nie było. Kiedy pojawia się mózg, dochodzi do pamięci. Mają ją już wyższe zwierzęta w różnym stopniu. To jest jednak niższy rodzaj pamięci, nie połączony z inteligiencją, nazywa ją automatyczną. Dopiero u ludzi spotyka się pamięć złączoną z myśleniem i tu zachodzą olbrzymie różnice stosownie do rozwoju mózgu. Więcej jeszcze światła na tę sprawę rzucają badania psychjatrów. Przekonujemy się z nich, że nieraz ludzie zupełnie chorzy mają niezwykle rozwiniętą pamięć w jednym kierunku, naturalnie będzie to ten niższy rodzaj pamięci, nie złączony z myśleniem. Ribot w dziele przez wszystkich badających pamięć cytowanym „Maladies de la mémoire“ przedstawia swe spostrzeżenia odnośnie do pamięci ludzi nienormal-

nych. Przytacza liczne przykłady wykazujące jak pamięć u tych ludzi dojść może do niewidzianych u normalnych rozmiarów. N. p. był chłopiec, którego nie można było przy wielkich trudach nauczyć czytać — kiedy się wreszcie ta sztuka w części udała, pokazało się, że miał olbrzymią pamięć wzrokową, po jednorazowym przeczytaniu potrafił wyrecytować kartkę tekstu w nieznanym sobie języku. Znano idjotów, którzy odznaczali się niezmierną pamięcią liczb, w innym zaś kierunku pamięć zupełnie im nie dopisywała. W szkołach dla dzieci nierozwiniętnych spotyka się uczniów z ogromną pamięcią wierszy, które powtarzają z niezwykłą łatwością bez względu na treść, do melodji, — niektórzy mają ogromną pamięć słów i z łatwością mogą się nauczyć doskonale kilku języków. Pamięć tę można ćwiczyć do niebywałych u ludzi normalnych rozmiarów. Te przykłady dowodzą niezbicie, że sama pamięć jest najniższą z duchowych władz człowieka, jeśli tak nadmiernie rozwinięta może się znaleźć u idjotów—z innych władz duchowych wszystkie pozostałe były tylko na niższym stopniu, niż u normalnych. Że wszyscy wybitni pedagogowie tak samo się na pamięć zapatrują, będę miała sposobność wykazać na licznych dziełach, które ze względu na inne pytania będę musiała omówić obszerniej.

Zastosowanie tej prawdy do pedagogji jest w znacznej mierze zasługą Herbarta. W jego duchu rozwijała się dalej ta nauka w Niemczech, twórcy teorji, zdążających do reform są do dziś jeszcze pod jego wpływem. Ponieważ niemieccy pedagogowie mają największy wpływ na nas, a szkoły nasze są w dwuch dzielnicach pod zupełnym lub częściowym wpływem szkół niemieckich, muszę się tym kierunkiem specjalnie zająć, o ile chodzi o pamięć. Na tym polu niezwykłe zasługi ma Dörpfeld, uczeń Herbarta, przez swe znane dzieło: „Den

ken und Gedächtnis", wydane w r. 1886, a którego wpływ do dziś jest bardzo wielki na zwolenników reformy szkolnej. Na tym dziele właściwie opiera się plan reformy szkół niemieckich, który jednak jeszcze dotychczas w praktykę nie wszedł. W całej książce autor zastanawia się nad stosunkiem pamięci do myślenia. Pamięć określa jako sumę spostrzeżeń, wyobrażeń, uczuć i aktów woli, które powstały w duszy. Myśleć znaczy z materjału wyobrażeń tworzyć nowe i wyższe wyobrażenia. Stopień pamięci zależy od własności wyobrażeń. Cztery prawa reprodukcji u Arystotelesa redukuje do dwuch, t. j. do współczesności i podobieństwa. Przy myśleniu rozróżnia dwa procesy: sądzenie i tworzenie pojęć; to można złączyć i powiedzieć: myśleć znaczy tworzyć pojęcia zapomocą tworzenia sądów. Tworzymy pojęcie w ten sposób, że łączymy cechy podobne. Z tych przesłanek wynika: ponieważ myślenie polega na zlewaniu się podobnych elementów wyobrażeń a pamięć na prawie podobieństwa i współczesności przeto obu jest wspólne podobieństwo—zatym prawo myślenia jest zarazem jednym z praw pamięci. Ta prawda ma kolosalne znaczenie dla nauczyciela, na niej opiera autor wszystkie dalsze wywody. Ponieważ podobieństwo jest ogólnym prawem myślenia i pamięci, więc reprodukowanie na podstawie podobieństwa łączy się z myśleniem bezpośrednio, na podstawie współczesności tylko pośrednio. W pierwszym wypadku pamięć może służyć myśleniu, a myślenie wzamian pomagać pamięci, albo samo przez się, albo jako środek spamiętania. Pamięć, która się obchodzi bez rozumu i jest oparta na prawie współczesności nazywa mechaniczną, druga logiczną. Długo wykazuje wyższość pamięci logicznej. Ma większą trwałość, bo łączy się z wieloma wyobrażeniami, większą objętość, bo każde nowe wyobrażenie wzmacnia

poprzednie, jest wszechstronna. Im więcej się łączy wyobrażeń podobnych, tym silniej się wszystkie utrwalają, dlatego ideałem nauczania jest doprowadzenie do tego, aby wszystkie wiadomości wciąż się uzupełniały; ideałem jest wprowadzenie zupełnej łączności między poszczególnemi naukami, aby jedna drugą wzmacniała, i wtedy nie trzebaby ciągłego powtarzania. O takim ciągu w nauczaniu myślano potym często, Dörpfeld sądzi, że dałoby się to osiągnąć przez odpowiednie ułożenie przedmiotów, takie, żeby z jednej wiadomości wypływały drugie, zatym plany musiałyby się stosować przy naukach historycznych do czasu i równocześnie zajmować się tą samą epoką w literaturach, historji, sztuce; przy przyrodniczych do treści. Naturalnie, żeby odpaść musiał cały balast dat, nazwisk, życiorysów, wojen, a zostałoby tylko to, co się ze sobą ściśle łączy nie przez przypadek, ale przez podobieństwo. Jakkolwiek urzeczywistnienie tego ideału zbyt jest trudne, jest on jednak konieczną konsekwencją przesłanek, które postawił Dörpfeld. Przy takim sposobie nauczania powtarzanie nie byłoby potrzebne, bo łączyłoby się ciagle z nabywaniem nowych wiadomości; ponieważ jednak taki stan nie istnieje, więc trzeba się starać, aby powtarzanie było logiczne, nie mechaniczne. I tu przewaga pamięci logicznej jest jeszcze większa, niż przy uczeniu się. Przy jej pomocy w krótkim czasie powtórzy się więcej, niż w bardzo długim mechanicznie, unika się przytym znudzenia, przekręcań, niezrozumienia, co jest złączone z powtarzaniem mechanicznym.

Dörpfeld nie myśli, żeby pamięć mechaniczna nie miała żadnego znaczenia, owszem potrzebna jest tam, gdzie nie można się bez niej obyć. Są wyobrażenia, które nie łączą się przez żadne podobieństwo z innemi i te trzeba zapamiętywać mechanicznie. Do takich

należą wyrazy z obcego języka, wszystkie nazwy, daty. Tu pamięć mechaniczna oddaje usługi, ale tylko tu, to należy pamiętać. Autor kończy tę ciekawą rozprawę, podkreślając jeszcze raz, że pamięć jest tylko środkiem, a myślenie celem, bez tego środka nie obejdzie się, ale nie należy go też brać za cel.

Aby wykazać, że w różnych krajach do ostatniej chwili dochodzi się do podobnych rezultatów, przytoczę nowsze dzieło Francuza, zatym człowieka o umysłowości tak zasadniczo różnej od niemieckiej, Henryka Pieron „L'évolution de la mémoire“ 1910. Zaczyna od skargi, że *meliora video proboque, deteriora sequor*. Widzą nauczyciele wciąż złe skutki przeładowania pamięci, zgadzają się, że to zło, a ciągle tak uczą. Pieron przytacza fakt, że uczniowie po egzaminie starają się zapomnieć to, czego się z takim trudem uczyli i twierdzi, że dobrze robią, bo przeciążenie pamięci sprawia, że trudniej przyjmujemy nowe wiadomości. Cieszy się, że człowiek niema zbyt wielkiej pamięci, bo gdyby miał, nie mógłby być twórczy. Postęp byłby niemożliwy, gdybyśmy wszystko pamiętali. I tak musimy pamiętać coraz więcej, wiedza rośnie, życie wymaga jej od nas wiele, a pamięć jest ograniczona. Ale człowiek ma zdolność, która go ratuje od pamiętania zbyt wielu szczegółów a zapominania rzeczy ważnych, a jest nią schematyzowanie. Tę zdolność mają wszyscy ludzie normalni, ale nie wszyscy w równym stopniu. Im większy umysł, tym jej więcej posiada, najwięcej potrzebują jej matematycy i ich umysły uważa autor za najwyższe. Ta zdolność schematyzowania, — łączenia wyobrażeń, które do siebie należą, stworzyła język, buduje teorje, tworzy postęp. Autor konstatuje, zbyt mały postęp ludzkości: ciągle zbieramy wiadomości, za mało się tworzy, za wiele ogólnie pracują ludzie pamięcią, wyższe siły mniej działają.

Przedstawiwszy zapatrywania pedagogów i psychologów na pamięć, przechodzę do badań psychologji eksperymentalnej na tym polu. W nowszych czasach najwięcej robi się doświadczeń nad pamięcią. Pochodzi to stąd, że pamięć jako najniższą władzę duchową, najłatwiej jest badać. Z badań tych, czynionych już od wielu lat przez psychologów i pedagogów, podam tylko najważniejsze wyniki, nie wchodząc w sposoby ich dowodzenia. Przypomnę tylko, że badania te trzeba brać z wielkim krytycyzmem, bo już twórca psychologji eksperymentalnej Ebbinghaus wspomina o dwuch wielkich trudnościach z niemi połączonych. 1) Ciągły bieg i zmiany objawów duchowych nie pozwalają na utworzenie stałych warunków badania, jakie mamy przy naukach przyrodniczych. 2) Objawów duchowych nie możemy badać bezpośrednio. Sam Ebbinghaus robi bardzo liczne doświadczenie nad pamięcią. Materjałem jego są zgłoski bez związku i słowa, dłuższe i krótsze szeregi. Wynik jest taki: im szereg dłuższy, tym więcej trzeba powtarzać, aby go spamiętać, ale nie w stosunku prostym, praca bowiem rośnie nieproporcjonalnie. Podaje przykłady: 7 zgłosek trzeba było raz powtarzać, aby zapamiętać, 12 trzeba powtarzać 10 razy, a 16 już 30 razy—słów zaś nie trzeba tyle razy powtarzać. Stosunek powtarzań zgłosek bez treści do słów jest jak 80 do 52. Na dłuższych szeregach nie mógł robić doświadczeń, bo następowało zmęczenie zbyt wielkie. Usiłuje te badania ująć w prawa matematyczne, ale następcy wykazali niezgodność ich z liczniejszemi doświadczeniami. Z tych pierwszych doświadczeń na tym polu wynika: że spamiętanie materjału bez znaczenia wymaga więcej pracy, niż materjału ze znaczeniem i że przy zbyt długiej pracy następuje przeciążenie, które uniemożliwia spamięta-

nie. Prawdy dla pedagoga niezmiernie doniosłe, — bo czymże jest pamiętanie słów bez treści jeżeli nie łączeniem mechanicznym na podstawie współczesności. Wundt robi dalej doświadczenia na sylabach bez związku, słowach, zdaniach izolowanych i zdaniach połączonych w całość. Z licznych doświadczeń okazało się, że najłatwiej było spamiętać ostatnie. Przy pierwszych dało się spamiętać bez błędu w tym samym czasie 6—7 sylab, przy ostatnich 15—16 słów; jak sylaby trzeba było dłużej powtarzać niż słowa, tak słowa, mające więcej treści, łatwiej, niż wyrażające tylko stosunek, grupy rytmiczne łatwiej, niż nierytmiczne. Z tych wszystkich doświadczeń widać, jak wielką rolę gra asocjacja. Wszędzie, gdzie możliwa była jakaś asocjacja, pamiętano łatwiej, niż bez niej i to im więcej asocjacji, tym więcej dało się spamiętać w tym samym czasie. Robiąc doświadczenia z dorosłemi i dziećmi, dochodzi na ich podstawie do wniosku, że starsi mają większą pamięć wogóle, posiadają bowiem bogatsze asocjacje i większą uwagę. Te doświadczenia więc potwierdzają tylko twierdzenia wspomnianych przezemnie pedagogów, wykazują, że pamiętanie mechaniczne wymaga o wiele więcej czasu, niż logiczne (pojęć tych używam w znaczeniu Dörpfelda). Następne badania tych doświadczeń zbić nie zdołały, przekonano się tylko, że nie można tu znaleźć żadnego prawa matematycznego — ale główne wyniki pozostały niezbite.

Dużo jeszcze materjału w tej kwestji dają badania Dr. Joteykówny w Brukseli. Ogłasza je w „Revue psychologique“. Wyniki jej badań stwierdzają jeszcze dobitniej ważność asocjacji. Robi doświadczenia na osobach, pracujących umysłowo; powtarzają

liczby, zgłoski, słowa i opisy obrazów. Osoby te, świadome metod psychologicznych analizują swe czynności i wszystkie stwierdzają, że pomagają sobie asocjacją. Osoby o pamięci wzrokowej wymawiają głośno, akcentują, aby tylko materjał z czymś połączyć i ułatwić sobie pracę. Osobom, pracującym umysłowo uczenie się mechaniczne sprawia ogromną trudność, niektóre nie potrafią tego wcale. Badania te wykazują wyższość po stronie procesu, który pamięć uduchowia. Autorka polemizuje ze Schmidtem, który ze swych doświadczeń wnioskuje o ważności powtarzania; jej badania, robione na znacznie większym materjale, wykazują raczej ważność uwagi, niż powtarzania. U dzieci tylko potrzebne jest częste powtarzanie, z wiekiem powinno coraz więcej ustępować uwadze. U dzieci trzeba ćwiczyć pamięć, ale zważać na to, że dziecko wzrasta i staje się młodzieńcem, którego inaczej traktować należy. Jak nierozsądnym jest żądać od dziecka wiele myślenia, tak równie złą rzeczą jest żądać od młodzieży wiele uczenia się na pamięć. Do tych więc wyników doszła psychologja i pedagogja doświadczalna, które w niczym nie stoją w sprzeczności z poprzedniemi wywodami.

O wiele większe wyniki dają się stwierdzić przez eksperyment na polu higjeny pamięci. Doświadczenia robione w licznych szkołach przez lekarzy i pedagogów wykazują niezmierne przeciążenie pamięci i nieumiejętne kierowanie nią, oraz zestawiają warunki, wśród których pamięć lepiej się rozwija. Pod uwagę biorę tu dwa dzieła, Wagnera: „Unterricht und Ermüdung i Biervlet: „La mémoire“. U nas badał znużenie w szkole Błażek i ogłosił wyniki badań; niewiele jednak zajmuje się samą pamięcią. Jest rzeczą dowiedzioną, że pamięć ma związek ścisły z mózgiem, że więc wszelka czynność pamięci wpływa na mózg i odwrotnie od

stanu mózgu zależna jest pamięć. Inną pamięć ma człowiek, którego mózg dostateczny otrzymuje pokarm, a inną człowiek głodny lub odżywiany nieodpowiednio. To też nieraz najlepszym lekarstwem na pamięć byłoby dać uczniowi dobre pożywienie, a nie kazać mu jeszcze raz powtarzać i przemęczać mózg, bo to pamięć jego tylko osłabi. Nieraz dziedziczy się z chorobami słabą pamięć, wtedy ćwiczenie także niewiele pomoże, trzebaby usunąć źródło osłabienia. Liczne badania, w statystyczne tabele już nawet ułożone, wykazują olbrzymi wpływ ujemny alkoholu na pamięć u samych pijących i ich potomstwa. Tutaj także nie pomoże nic innego, tylko zaprzestać pić—a jeśli rodzice pili, umiejętne leczenie. Także rzeczą jest znaną, skonstatowaną przez liczne badania lekarzy, że ogólny stan zdrowia wpływa dodatnio lub ujemnie na pamięć, że po każdej chorobie pamięć słabnie. Jeżeli mamy do czynienia ze słabą pamięcią, to naturalnie nie pomoże ani powtarzanie, ani kary, ani wyrzuty, płacze rodziców etc. jak dawnej pedagogji nie pomogło bicie w głowę, lecz należy usunąć przyczynę, jeśli się da. Ale pomijając wypadki anomalne, których niestety jest tak wiele, że stają się prawie codziennym objawem, jeśli weźmiemy pamięć przeciętną człowieka zdrowego, to i na niej możemy stwierdzić ujemny wpływ przemęczenia. I doświadczenia każdego z pedagogów i eksperymenty specjalnie w tym celu robione stwierdzają ten fakt. Przeciążenie pamięci wpływa źle i na zdrowie i na samo myślenie. Żeby nie przytaczać wielu przykładów, przypomnę tylko, jak wygląda zdrowie i myślenie uczniów przed maturą, a szczególnie tych, którzy sprawę zbyt gorąco biorą do serca i starają się zebrać cały materjał naukowy w pamięci. Niejeden tę naukę opłaca ruiną zdrowia, niejeden dochodzi do tego, że zapytany o najprostszą

rzecz, nie potrafi dać odpowiedzi, tak umysł jest przemęczony. Przeciążenie z powodu egzaminów, tak jak się dziś jeszcze mimo reformy odbywają, jest jeszcze zawsze przeciążeniem pamięci. Pomiary znużenia, które robił Błażek naprowadzają również na wniosek, że wogóle w szkole przeciążenie największe jest tam, gdzie się najwięcej pracuje pamięcią, więc przy nauce języków, szczególnie starożytnych, większe niż przy matematyce, największe było tam, gdzie nauczyciel uczył tylko pamięciowo, n. p. na historji naturalnej, która przy dobrym prowadzeniu powinna należeć do przedmiotów najmniej nużących. Wreszcie każdy może zrobić na sobie ekspertyment, jeśli się chce przekonać, jak przeciążenie pamięci szkodzić może. Niech zrobi n. p. to, co ja: podda się jako medjum do eksperymentów przy materjale bez treści. Po takiej godzinnej pracy, jeśli się będzie na prawdę starał spamiętać te zgłoski, dozna takiego zmęczenia, że zrozumie wtedy, co cierpią uczniowie, uczący się wiele na pamięć.

Jeśli ujmiemy w całość to, co starałam się wykazać, dojdziemy do następujących wyników.

1) Pamięć jest jedną z najniższych władz ducha ludzkiego, dlatego należy ją podporządkować władzom wyższym i uważać tylko za środek konieczny, nie cel.

2) Pamięć oddaje tym większe usługi, im więcej łączy się z myśleniem.

3) Z takiej pamięci nietylko większy pożytek, ale wymaga ona mniej pracy, zatym zdobywa z większą łatwością i na dłużej.

4) Ponieważ pamięć mamy ograniczoną, a przeciążenie jej wpływa ujemnie na zdrowie i samą naukę, należy ograniczyć, ile się tylko da, pracę pamięci.

5) Ponieważ znamy liczne przyczyny osłabienia

pamięci, należy je zawsze zbadać, nim się pracę umysłową rozpocznie.

6) Tylko u dzieci jest większa zdolność mechaniczna zapamiętywania, ale i prędzej zapominają.

Wykazawszy, do jakich prawd doszła wiedza do dziś na polu pamięci, muszę porównać te wyniki z istotnym stanem rzeczy. Tak u nas jak i indziej ten istotny stan rzeczy jest bardzo niekorzystny. Mimo całej reformy przewaga po stronie pamięci jeszcze jest w dzisiejszej szkole olbrzymia. Z obcych szkół znane mi są bliżej szkoły niemieckie. Zwiedzając je, myślałam ciągle o tym zagadnieniu stosunku pamięci do myślenia i wyniosłam przekonanie, że tam nie jest lepiej, a raczej, ponieważ tam każda metoda wykonywana jest konsekwentniej i z większą sumiennością, niż u nas, powiedziałabym, że nieraz jest gorzej. Bo jeżeli nauczyciel zły, metoda, której używa zła, to jeszcze największe szczęście, jeśli nie jest bardzo sumienny, bo wtedy przemęczałby uczniów bez najmniejszego skutku dla nauki.

Takie przykłady widziałam w niektórych szkołach południowych Niemiec i podaję je bez najmniejszej przesady, zaznaczając, że byłam także świadkiem lekcji, które wzbudziły mój podziw. Zwiedzając raz w Monachjum szkoły ludowe, weszłam na naukę religji, której uczyła nauczycielka. Chodziło jej o wytłumaczenie dzieciom przymiotów Boga, wypowiadała więc zdanie objaśniające, co znaczy: Bóg jest sprawiedliwy i kazała to zdanie powtarzać każdemu dziecku z osobna. Wobec tego, że było 30 dzieci w klasie, usłyszawszy to zdanie 30 razy, wychodziłam z bólem głowy i z zapytaniem cichym, ile taka nauka mogła wzbogacić duszę dziecka, i ile przyczynić się do rozwinięcia uczuć religijnych. Podobny przykład pamięciowej nauki miałam na lekcji historji. Roztoczono

przede mną cały obraz wiadomości uczenic. Na jednej godzinie popisywały się wszystkim, co umiały; już miałam w duszy przyklasnąć i podziwiać, gdy w tym jedna uczenica, której nauczycielka dość wcześnie nie zatrzymała, poszła za daleko w popisie. Opowiadając o czasach rycerstwa, kiedy skończyła, zamiast usiąść z zadowoleniem recytowała dalej: Związek Hanzeatycki... był to związek etc. Zrozumiałam odrazu, jakim sposobem wiadomości były nabyte i zachwyt mój rozwiał się. Przytoczę jeszcze jeden fakt, który mię uderzył, bo u nas z podobnym nigdy się nie spotykałam. Była to lekcja literatury niemieckiej. Mówiono o Parzivalu. Przeczytano mały ustęp, resztę nauczyciel streścił. Nagle bierze kredę i pisze na tablicy nazwy osób występujących, a przy każdej liczbę. Uczenice odczytywały, uczyły się na pamięć, a liczby miały służyć do tego, aby nie zapomniały, w jakim porządku szedł pochód. Nauczyciel ów był przekonany, że ułatwia uczniom pracę i przyczynia się do zrozumienia literatury ojczystej. Byłam zdumioną. Bo to wszystko przecież dzieje się teraz; reforma już tak dawno się zaczęła; od czasów Dörpfelda upłynęło już lat blizko 30, od tego czasu napisano w Niemczech tyle książek pedagogicznych, że zastawićby można niemi całą bibljotekę; między tym są i rzeczy bardzo cenne, nad eksperymentem pracują setki uczonych, a przecież złe szkoły jeszcze są, nawet uchodzą u władzy za dobre skoro do tych właśnie kierują cudzoziemców zwiedzających.

Czyżby lepiej miało być u nas? Tej systematyczności i dokładności w wykonywaniu planu, co Niemcy, nie mamy, to też trudniej doprowadzić jakieś rozporządzenia fałszywe do absurdum, ale każdy, kto zwiedzał szkoły, mógłby zebrać cały szereg ujemnych przykładów. Najgorzej jest tam, gdzie przedmiot trak-

tuje się jako pamięciowy, kiedy takim nie jest. Do takich należy np. historja, gieografja, nauki przyrodnicze. Przedmioty, których celem jest rozwijanie, stają się tylko ćwiczeniem pamięci. Niech kto weźmie kiedy na rzetelny egzamin celującego ucznia czy uczenicę gimnazjum i zapyta, dajmy na to, o Egipt. Usłyszy wtedy dokładnie wyliczone dynastje, daty ich początku i końca pewniej podane, niż historyk potrafi, ale, gdyby zapytał, co ci dawni ludzie z myśli swoich zostawili, jaką rolę w świecie odegrali, jaki wpływ wywarli na cywilizację świata, nie dostanie odpowiedzi. Ja nawet nie dostałam odpowiedzi na zapytanie, który to wiek był ten rok 3000, w którym miał żyć Menes, od uczenicy celującej, która mi o nim, i o dacie mówiła. Ileby takich przykładów można wykazać przy gieografji, że uczeń na pamięć potrafi wyliczyć dopływy Amazonki, wyspy na oceanie Spokojnym, a z najlepszą mapą u siebie zabłądzi. Któż z rodziców patrzących, jak się nieraz uczą dzieci nauk przyrodniczych, nie potrafiłby znaleźć przykładów ośmieszających tę naukę. A przecież i u nas były wielkie dzieła pedagogiczne i u nas poważne ruchy reformatorskie i rzeczywisty postęp jest znaczny. Ale reforma wymaga gruntowniejszych zmian, niż się poczyniło.

Z tego, do czego nauka doszła, badając pamięć, wynikają konsekwencje dla szkół. Zadaniem szkoły jest albo rozwijanie ucznia, albo cele praktyczne, albo jedno i drugie. Wszyscy zgadzają się na to, że zadaniem szkoły niższej i średniej niezawodowej jest jedynie rozwój ucznia; powinno się więc cały plan do tego zastosować. Z tej prawdy przez wiedzę już zdobytej o pamięci, że ona jest niższą władzą człowieka, że ma służyć myśleniu, że jest tylko środkiem, nie celem, wynika, że nie na te przedmioty trzeba kłaść główny nacisk, które pamięć ćwiczą, ale na te, które roz-

wijają myślenie. W naszych szkołach dzieje się przeciwnie: największą opieką otoczone są języki. Przeciętny uczeń szkoły średniej uczy się u nas 4—5 języków obcych. Energja cała pracy idzie na te przedmioty, które najwięcej pracy zużywają, a najmniej wzbogacają umysł. Szkoła ludowa męczy dziecko nauką języka niemieckiego, kiedy tak mało posiada czasu na rozwijanie umysłu, szkoła średnia zabiera najlepsze siły, najwięcej energji na języki, nie doprowadzając ani do tego, ażeby ich nauczyć, ani do rozwoju ducha. Czas na przedmioty, które najwięcej rozwijają ucznia, jest tak mały, że przeciętnie, aby materjał wyczerpać, biorą nauczyciele skutek za cel i uczą tylko tego, czym się łatwo przy egzaminie można popisać. Nadmierne uprzywilejowanie języków, których naukę można tylko wytłumaczyć praktyczną potrzebą, ale której nigdy używać niemożna za środek rozwoju, sprawia, że przedmioty, które rzeczywiście kształcą myślenie, rozwijają ucznia bez balastu pamięciowego, mają zbyt mało godzin, i prawie nie można ich traktować tak, aby cel swój osiągnęły. Do tego materjał, który się przeznacza dla szkoły, jest jeszcze dziś nieproporcjonalnie wielki w stosunku do liczby godzin. Skutkiem tego jest, że nauczyciel najczęściej stara się doprowadzić do tego, aby nauczyć tyle, ile się przy powierzchownym badaniu postępów wiedzy pokazać da, a co o wiedzy ucznia wcale nie świadczy. Coraz więcej pozoru w szkole jak i w życiu, głowy uczniów wyglądają niby te szafki, z których przez drzwi szklane wyglądają okładki książek, bez książek (w niektórych domach meblują takiemi szafkami pokoje). Przy krótkim egzaminie, przy popisie i jeśli pytający nie ma większego doświadczenia i inteligiencji, jednakowo wyda się uczeń, który na pamięć nauczył się np. z literatury wielu tytułów i treści utworów i taki, który je czy-

tał, a tytuły tylko dla tego wie, że czytał. Musimy sobie raz powiedzieć, że nietylko trzeba ograniczyć materjał, aby przerobienie go było rzeczywiście pożyteczne, ale znieść wszystko, co nie jest związane z myśleniem, nie kazać pamiętać rzeczy, które łatwo można znaleźć, a pamiętanie koniecznych ułatwiać przez łączenie ich wzajemne.

Przejdźmy do niektórych przedmiotów, które tak po macoszemu traktowane są w szkole, (mówię o szkołach galicyjskich, bo te tylko znam dokładnie), a tyleby mogły przyczynić się do rozwoju ucznia. Podstawą tego rozwoju powinna być nauka języka ojczystego. Nauka literatury ma doprowadzić do tego, aby uczeń czytając dzieło, umiał je ocenić. To, co odnosi się do życia danego autora, tytuły dzieł innych, to tylko dodatki objaśniające, które mają chwilowe znaczenie, gdy nam coś tłumaczą z danego dzieła, ale pamiętanie ich i uczenie się, gdy się dzieła nie zna, nie ma żadnego celu. Lecz za mało godzin w planie przeznaczono na czytanie, to też, aby plan wyczerpać, robi się to, co samo przez się na nic nie jest potrzebne, a coby uczeń wiedział bez najmniejszego trudu, gdyby się dziełami więcej mógł zająć. Spójrzmy na historję. Jakże pięknie pojmowano ją już jako magistra vitae, jako księgę mądrości, która przykładem uczy, a dziś czym się stała? Słownikiem nazwisk i dat, które uczeń wykuwa na pamięć. Nieraz słyszy się przy egzaminach, jak uczniowie recytują bitwy, warunki pokojów, dynastje. Słuchający podziwiają mądrość nauczyciela, i zdolność ucznia. Nie wglądnie nikt w to, ile pracy, ile zdrowia kosztowała taka nauka i co z niej będzie. Jak przedstawi się za miesiąc, a jak za rok? A czy z niej zostanie co dla życia? Jest na zachodzie projekt, aby w nauce historji w szkole

znieść daty zostawić tylko parę wytycznych, a zaprowadzić ćwierci wieków. Wierzę, że projekt ten przyjdzie do skutku, bo jest konieczną konsekwencją wzrastającej wiedzy i doświadczeń, jakie pedagogja już zrobiła. Lepiej, że się uczeń o kilka lat pomyli, a zrozumie ciąg wypadków, niż żeby (jak się to często zdarza) znał dokładnie daty a z wieku nie zdawał sobie sprawy. Zresztą daty bardzo ważne, bez których obejść się trudno, nie potrzebują specjalnego pamiętania, one przez zestawienie łączących się wypadków utrwalają się w pamięci, a tylko w tym związku znajomość ich ma znaczenie. Kto się przypatrzył, jak nieraz uczniowie po całych nocach przed egzaminem lub t. z. partją wykuwają daty jedna po drugiej, bitwy, dynastje, tego ogarnie oburzenie na ten przedmiot, uważa go za nieszczęście młodzieży, gdy tymczasem nauka ta, gdyby się nie opierała tylko na pamięci, mogłaby być najpiękniejszą i najprzyjemniejszą dla uczniów, a dla życia pożyteczną wiedzę.

W nowym planie nauk kiedyś muszą nauki przyrodnicze, matematyka i fizyka zająć wybitne miejsce. Ale i te nauki, które na pamięci mało są oparte, a specjalnie rozwijają myślenie, były do niedawna jeszcze ćwiczeniem pamięci. Z nauk przyrodniczych, których uczono mię w szkole, najmniejszej nie odniosłam korzyści. Choć na świadectwach miałam zawsze notę celującą z tego przedmiotu, wiem, że najmniejszego o nich nie miałam pojęcia wówczas; było to recytowanie nazw różnych zwierząt, roślin, minerałów, mówienie z pamięci, do jakiego rodzaju należą, jaki pożytek człowiekowi przynoszą. Od tych kilkunastu lat już bardzo wiele się zmieniło, dziś jednak jeszcze zbyt mało widzę przewagi myślenia, porównywania zjawisk, wyciągania wniosków, dochodzenia do praw. Jeszcze będąc uczenicą zrozumiałam, jak myślenie

ułatwia zapamiętanie, a stało się to przez umiejętną naukę gieografji. Zanim zdolny pedagog zaczął mię uczyć tego przedmiotu, była gieografja dla mnie czymś znienawidzonym. Uczenie się na pamięć wszystkich dopływów rzek, kolei, szczytów, było arcynudne i męczące; myślałam, że już tak być musi, gdy z dziwem usłyszałam od nowego nauczyciela: „Nie żądam, abyście pamiętały, umiejcie tylko wszystko znaleźć na mapie i wszystko same narysować, a szukajcie często“. Więc zamiast powtarzać bezmyślenie: do Wisły wpadają następujące rzeki:... etc. szukałyśmy ich, śledziły bieg, naprowadzone odpowiedniemi pytaniami odgadywały wszystko, co książka mogła powiedzieć; doprowadził do tego, że nietylko zrozumiałam, ale pamiętałam znacznie więcej niż z tych nauk, przy których godzinami musiałam ćwiczyć pamięć. Próżno skarżą się obrońcy starej metody pamięciowej, mówiąc, że uczeń już teraz nic nie będzie wiedział, tylko wszystkiego musi szukać po książkach. To prawda, że luźnych słów mniej zatrzyma, ale to, co będzie wiedział, zostanie mu nie na parę tygodni, lecz na życie, bo będzie połączone z całą grupą zjawisk podobnych. Uczeń, który nauczył się paruset dat, jeśli nie złączył ich z całym ciągiem wypadków, za parę tygodni już nie pamięta nic, a taki, który zna ich 20, ale ze zrozumieniem dziejów, potrafi sobie, gdy będzie potrzeba, obliczyć w przybliżeniu inne; uczeń, który zapomniał jakiejś reguły matematycznej, a doszedł do niej myśleniem, przypomni ją sobie w ten sam sposób prędko, a ten, który na pamięć jej się uczył, tego nie potrafi. Niesłychanie wiele możnaby przytoczyć przykładów na wykazanie, jak myślenie pomaga pamięci — o tym się mówi od lat wielu u nas i w całej Europie, powtarza wciąż jedno i to samo, a przecież powtarzania nigdy za wiele, bo stare zakorzenione, tylko na wygo-

dzie nauczyciela i jego niezrozumieniu oparte przesądy, wciąż trwają.

„Tyle wiemy, ile pamiętamy“ powtarzano ciągle. A to jest nieprawda. Wiemy albo znacznie więcej, albo znacznie mniej. Kto tylko pamięta bez zrozumienia rzeczy, wie znacznie mniej. Czyż dzieci recytujące nieraz całe litanje wiadomości, rzeczywiście to wiedzą, co pamiętają? A kto nie pamięta a rozumie, wie znacznie więcej, niż pamięta. Czyżbyśmy mogli powiedzieć o matematyku, który żadnej reguły nie pamiętał, ale umiał każdą wyprowadzić, że on nie zna matematyki? A cobyśmy powiedzieli, gdyby jakiś matematyk zaczął się uczyć logarytmów na pamięć? Chyba że zwarjował—ale podobne tylko mniej rażące niedorzeczności robi się przy nauczaniu: „Wymień mi wszystkie koleje w Austrji na pamięć, nie patrz na mapę, wymień wszystkie ptaki pływające, wszystkie bitwy podczas wojny trzydziestoletniej...“ Uczeń celujący wszystko wymienił, a potym w życiu rady sobie dać nie umiał, bo tam nie wystarczyło recytowanie. Ale na tym polu idziemy już coraz dalej w kierunku poprawy. Przynajmniej takie rzeczy już są dziś ośmieszone i zdarzają się coraz rzadziej.

Dużo rzeczy w kwestji pamięci wyjaśniły mi szkoły dla dzieci nienormalnych. Wspominałam już, że u tych dzieci przy słabo rozwiniętych wszystkich władzach duchowych objawia się nieraz niezmierna pamięć. W szkołach dla dzieci nierozwiniętych pozostawiona jest większa swoboda nauczycielom, niż w innych, nie ustalono jeszcze przepisów, jak trzeba uczyć, tylko dają starszych pedagogów ze specjalnie ukończonym kursem u psychjatry, a ci uczą wedle swej umiejętności. Nie są także odpowiedzialni za wyczerpanie materjału, każdy uczy wszystkich przedmiotów

w swojej klasie. W tych szkołach widziałam w różnych klasach rezultaty zupełnie odmienne. Chodząc parę razy do jednej klasy, zrozumiałam dlaczego. Byli nauczyciele, którzy twierdzili, że u tych nierozwiniętych dzieci zostało tylko trochę pamięci i że to jest jedyna władza, którą można ćwiczyć i na jej podstawie budować, drudzy próbowali rozwijać myślenie. Ponieważ szkoły te mogłam zwiedzać dłuższy czas, przeto mogłam się przekonać o rezultatach jednych i drugich, zwłaszcza, że pracę bardzo mi ułatwiono. Kiedy powiedziałam nauczycielom, że chodzi mi głównie o badanie pamięci, dawali mi odpowiednie objaśnienia i pozwolili stawiać dzieciom pytania. Metoda, której w tych szkołach używają, nie różniła się od używanej w zwykłych szkołach, tylko materjał był bardzo ograniczony i zostawiono nań bardzo wiele czasu. Spotykałam wyjątkowo zdolnych nauczycieli, którzy wprowadzali swoje metody zdobyte doświadczeniem. Tu, gdzie dzieci tylko tyle wiedzą, ile ich nauczyciel w szkole nauczy, bo im się nic do domu nie zadaje, ani żadnej pomocy poza szkołą nie mają, najlepiej można się przekonać o rezultatach nauki. Rezultaty te zastanawiały mię. Wchodzę do pierwszej klasy, dzieci bardzo odbijają od normalnych, wchodzę do ostatniej, recytują całe wiersze na pamięć, opowiadają o Hunnach, wyliczają miasta, rzeki, góry. Czy to przypadkiem nie nasza szkoła na popisie, pomyślałam. Tylko gdy się zdarzyło, że przyszłam po kilku dniach wolnych od nauki, albo na ostatnią godzinę, gdy dzieci były zmęczone, zapominały wszystkiego, popis się nie udawał, mieszały wszystko. Pomyślałam: podobne skutki będą i z nauki przeważnej liczby naszych dzieci, tylko po troszkę dłuższym czasie. Ale niebawem przekonałam się, że można i te najgłupsze dzieci nauczyć wiele i że nietylko pamięcią da się operować.

W jednej klasie, gdy weszłam, nauczyciel nie pokazywał mi, czego się dzieci na pamięć nauczyły, tylko jak dochodzą do swych wiadomości. Postawił im pytanie: „Cobyście chciały wiedzieć o tej pani?“ Jedno z dzieci powiedziało: „Skąd przyjechała?“ powiedziałam im (a było to w Monachjum), że ze Lwowa w Galicji. A nauczyciel pokazał im mapę i pytaniami doprowadził do tego, że znalazły Lwów, przeczytały z mapy jego położenie gieograficzne, liczbę mieszkańców, opisały drogę, którą jechałam, przez jakie góry, rzeki, miasta. Zastanowiła mię klasa ta tak, że słuchałam wszystkich przedmiotów. Na lekcji rachunków widziałam, że dzielili i mnożyli; zdziwiło mię to, bo inni nauczyciele twierdzili, że nie mogą doprowadzić dalej, jak do dodawania i odejmowania. Więc można, spytałam zdziwioną, doprowadzić do tego? Jeśli sam uczę dzieci parę lat—powiedział nauczyciel; — to była sztuka—każdy jej nie mógł posiadać: ale przynajmniej taka sztuka powinna była znaleźć uznanie, żeby ten sposób uczenia zwyciężył tamten. Ta metoda wykazywała dobitnie wyższość tych prawd, które w ciągu tej rozprawy wykazywałam, nawet na najniższym stopniu rozwoju. Dzieci w tej klasie znacznie mniej znały faktów, nie opowiadały o wojnach i królach, nie recytowały długich wierszy; wiadomości nabyte ograniczały się do rzeczy, które są najwięcej w życiu potrzebne. A czy to zgodne z przepisami zapytałam, widząc, że gdzieindziej inaczej uczono. „Na szczęście, odpowiedział—nie mamy tu przepisów ścisłych, nie chodzi o wyczerpanie materjału, a mniej o to, aby uczniowie mieli dużo wiadomości, tylko pożytek z nich.“ Stare non multa sed multum zastosowane tak rzadko w praktyce. Więc wyszłam z przekonaniem, że właściwie nauczyciele szkoły dla normalnych mogliby się

uczyć w takiej szkole, bo pokazywała jak się najsłabsze zdolności ludzkie mogły się rozwinąć, a wszystko było tylko zasługą nauczyciela. Ponieważ nad temi zagadnieniami długie lata się zastanawiałam i wszelki dowód, przemawiający na korzyść prawd, do których doszłam, witałam z radością, wyszłam z tej szkoły z niezwykłym uczuciem zadowolenia, jakie ma człowiek, który widzi, że prawda, do której doszedł, jest wykonywana. Więc tyle można zrobić z człowieka, jeśli się umie. Takiego, któregoby inni nazwali idjotą, robi się pożytecznym członkiem społeczeństwa, z istoty, zbliżonej do zwierzęcia, robi się myślącą, świadomą, czym jest. Czyż jest większa prawda na świecie? Tylko że to jest sztuka. I zrozumiałam, że mistrzem trzeba być do tego, ale i trzeba mieć warunki odpowiednie. Tam warunki były: swoboda w sposobie nauczania, mała ilość dzieci (20) i mniej więcej podobne zdolności. Aby nie mechanizować nauki, trzeba mieć te warunki. To też zadaniem przyszłości jest podział szkół według zdolności. W krajach, mających więcej środków na szkoły, przeprowadzony jest podział szkół na dwie kategorje: normalnych i nienormalnych; konieczna jeszcze zachodzi potrzeba stworzenia szkół dla dzieci zdolnych więcej niż przeciętne.

Ten sposób uczenia, który zawsze mieli lepsi pedagogowie, a który teraz, przez postępy wiedzy zyskuje coraz większe uznanie, i coraz bardziej się rozpowszechnia, wymaga więcej pracy od nauczyciela, ale i więcej zdolności od ucznia. Przeciętny uczeń może się wiele nauczyć na pamięć, może się popisać całemi zbiorami wiadomości, ale korzyść z nich mieć, na ich podstawie szukać nowych samodzielnie, może tylko zdolny. To też konsekwencje z tego wypływają dwie: nie wszyscy powinni się kształcić wyżej, bo nie wszys-

cy mogą, [1]) a miarą tu nie majątek ani urodzenie, tylko zdolności; a drugie, nie można uczyć tego samego i w ten sam sposób zdolnego, przeciętnego i nienormalnego. Jeżeli ta różnica między normalnym, a nienormalnym człowiekiem jest już zaprowadzona, musi w przyszłości i tamta zwyciężyć w podziale szkół. Na tym polu już są zresztą bardzo poważne projekty i sądzę, że wykonanie ich jest kwestją najbliższej przyszłości. Reforma, która walczy z mechanizacją nauki przez czysto pamięciowe nabywanie wiadomości, jeśli kiedy będzie wykonana, nie może pociągnąć za sobą uprzystępnienia wyższej nauki wszystkim, powiem nawet, że stać się musi przeciwnie. Dziś mamy „fabryki egzaminów“, „fabryki uczonych“, a bynajmniej w stosunku do ilości pracujących nie posuwa się wiedza. Bo wiedza uważana jest za coś, co może osiągnąć każdy, byle przeszedł przez odpowiedni egzamin. Hasło: wiedza dla wszystkich stało się najpopularniejszym hasłem na świecie. A tymczasem to nie jest prawdą, wiedza podobnie jak sztuka nie jest i nie może być dla wszystkich, tylko dla tych, których natura do tego przeznaczyła. Dokąd wystarczy zbieranie wiadomości, dokąd wystarczą egzaminy, konstatujące tylko, ile kto w pamięci swej pomieścił, dotąd będzie się mówić, że wiedza dla wszystkich. Ale kiedy z czasem, może po latach, może po wiekach przyjdzie do szerszego zrozumienia, że nie zdobywanie wiadomości jest wiedzą, ale umiejętność szukania prawd i kiedy szkoła w tym kierunku pójdzie, wtedy będą musiały odpaść od pracy naukowej całe szeregi ludzi niezdolnych. Z tego nie wynika, że masy niezdolne będą musiały zostać ciemne—nie—przecież już dzisiaj pedago-

[1]) Posiadamy zbyt zawodne miary inteligencji i prognoza nasza zbyt słabemi operuje faktami, żeby na takie surowe konsekwencje pisać się można. *Red.*

gja doszła do tego, że nawet nienormalnych rozwija, nietylko niezdolnych, ale każdego w swoim zakresie, a przynajmniej nie będzie się ich przemęczać bezcelową pracą pamięci. To, co dziś wiemy o pamięci, prowadzi więc w swej konsekwencji do podziału szkół wedle zdolności przynajmniej na trzy kategorje: dla nienormalnych, przeciętnych i zdolnych.

Dla wszystkich trzech kategorji praca pamięci musi być ułatwiona przez wszystkie środki, jakie pedagogja posiada, a przedewszystkim przez stopniowe pomaganie myśleniem, ale pomimo ułatwień materjał musi zostać ograniczony. Nie będzie się uczyć rzeczy, które w łatwy bardzo sposób można sobie znaleźć, a zatrzymywać będzie się tylko te wiadomości, których pamiętanie przynosi pożytek. Dawno już pedagogja zarzuciła mnemonikę, natomiast mnożyć się muszą środki, które naprawdę ułatwiają spamiętanie, jak wszystkie sposoby uzmysłowienia i zainteresowania. To ostatnie wymaga tylko pracy nauczyciela, pierwsze zależy od środków materjalnych. Pod tym względem naśladowanie szkół niemieckich byłoby bardzo pożyteczne. Tam doszło już do tego, że nietylko przez obrazy świetlne i przyrządy, ale przez odpowiednie modele uzmysławia się każdą teorję, o ile to jest możliwe. To olbrzymie ułatwienie i dla tworzenia wyobrażeń i dla zatrzymania ich w pamięci, my jednak marzyć o tym nie możemy. Nie możemy także myśleć o rychłej zmianie podziału przedmiotów, ani podziału uczniów według zdolności, jedyną rzeczą, która się dziś już wykonać da, to zmiana sposobu nauczania na korzyść tego, którego wyższość wykazałam. Dodam do tego zdanie, które wypowiadają dziś poważni pedagogowie, że dobry nauczyciel więcej zrobi przy najgorszym planie i środkach, niż zły przy najlepszych warunkach. I jeśliby trzeba odpowiedzieć na pytanie, kiedy bę-

dziemy mieć dobre szkoły, odpowiem bez wahania: kiedy będziemy mieć samych dobrych nauczycieli. Toby tyle znaczyło, co nigdy. Ideał nie da się nigdy całkowicie osiągnąć, to jest rzeczą wiadomą, chodzi tylko o to, aby się zmieniał stosunek dobrego i złego na korzyść pierwszego. Pedagogja, choćby się najwięcej rozwijała, nauczycieli dobrych jeszcze nie stworzy. Nauczanie jest sztuką, nauczycielem dobrym trzeba się urodzić; ale pedagogja, tworząc teorje, może się przyczynić do tego, aby źli nauczyciele, którzy zawsze byli i będą, nie robili zbyt wiele szkody i aby to, co jest dobre, choć nowe, nie było zwalczane.

Kto się przypatrzy zastępom naszej młodzieży wynędzniałej, wymęczonej, niezdolnej nieraz do żadnej myśli samodzielnej, ten nie może się bardzo dziwić oburzeniu, z jakim społeczeństwo odnosi się do szkoły. Prawda, że większą winę należy przypisać warunkom zewnętrznym, w jakich młodzież żyje, ale przyznać musi każdy znający stosunki, że znaczna wina spada na szkołę. Nieraz patrząc na to pokolenie, które najpiękniejszych swych lat używa na to, aby powtarzać godzinami słówka, daty, nazwy, które do 10 godzin na dzień pracy umysłowej poświęca i do tak małych rezultatów doprowadza, myślę ze smutkiem, czy będzie lepiej? Czyżby te dzieci mogły być głupsze, gdyby się mniej uczyły? Jeśli tylko tyle mają wiedzieć, co dziś po opuszczeniu szkoły wiedzą, t. j. mieć wiele wiadomości, które wkrótce ulecą z głowy, to po co ta męka? Czyżby nie lepiej użyć tego czasu na ćwiczenia fizyczne? Ale praca w szkole mogłaby być nietylko wielce pożyteczna, ale i nader przyjemna i wyniki zupełnie inne, gdyby wprowadzono w życie te wiadomości, do których doszła wiedza.

Dr. Stefanja Tatarówna.

Lwów.

Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole

podał

H. Rowid.

I. Obecny stan metodyki ćwiczeń pisemnych w szkole ludowej w Galicji.

Do najważniejszych zagadnień dydaktycznych doby obecnej należy metodyka ćwiczeń pisemnych uczniów. Szkoła zawsze wielką przykładała wagę do tego działu pracy, który stanowi integralną część nauczania. Prace pisemne uczniów były probierzem, według którego oceniano znajomość zasad ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych, były one niejako obrazem zewnętrznym, świadczącym o intensywności i skuteczności pracy nauczyciela, o jego sumienności, były wreszcie świadectwem, mającym dać wyobrażenie, o ile sobie dziecko przyswoiło materjał, przepisany dla danej klasy. Kwestja indywidualności dziecka, jego życie osobowe, tak bogate w treść i oryginalne, następnie zdolności pedagogiczne i inicjatywa nauczyciela nie zajmowały metodyków szkoły dawniejszej. Główną ich troską była forma zewnętrzna ćwiczeń pisemnych, oraz wyszukanie takiej metody, zapomocą której możnaby także i w ćwiczeniach pisemnych osiągnąć dosłowne niemal utrwalenie materjału naukowego w tym zakresie i w tej postaci, jak go szkoła podaje. Stan ten trwał do niedawna we wszyst-

kich bez wyjątku szkołach elementarnych i średnich zarówno u nas, jak i w krajach zachodnich, a w szczególności w szkołach niemieckich, na których wzorowały się szkoły w Galicji. Współczesna literatura, dotycząca metodyki wypracowań pisemnych, jest jednak dowodem, że przeciwko ustalonym pod wpływem niemieckich pedagogów poglądom na kwestję ćwiczeń coraz silniejsza powstaje reakcja zarówno w sferach teoretyków, jak i praktyków.

Zdrowy ten i pożądany objaw, które na Zachodzie szerokie już dziś zatoczył kręgi, nie wywołał dotychczas dodatniego wpływu na urzędową pedagogję w szkołach galicyjskich, nie spowodował zmiany w obowiązujących zasadach dydaktycznych, dotyczących ćwiczeń pisemnych. Od lat przeszło czterdziestu czerpią sfery oficjalne, kierujące wychowaniem publicznym w Galicji, wzory u pedagogów niemieckich, przeszczepiając je na nasz grunt żywcem, co niekorzystnie odbijało się i odbija dotąd na całym naszym szkolnictwie, na wychowaniu dziecka polskiego. Silniejszy i trwalszy niż gdzieindziej konserwatyzm w naszym systemie szkolnym przedstawia dziwne zjawisko: w szkole naszej ciągle jeszcze pokutują zasady i wskazania, które tracą coraz bardziej grunt, ba zwalczane, zanikają nawet w swym rodzinnym środowisku, młodsza gieneracja pedagogów-teoretyków i nauczycieli niemieckich zrywa dziś z wielu zasadami dydaktycznemi pedagogów dawniejszych, z zasadami, na których się do dziśdnia opiera nauczanie w szkołach galicyjskich.

Współczesne zdobycze pedagogiczne na Zachodzie wogóle, a w szczególności także zdobycze na polu metodyki wypracowań pisemnych w szkole, wywarłyby niezawodnie dodatni wpływ na rozwój nauczania i wychowania młodzieży polskiej, gdyby je stosowano ro-

zumnie, z uwzględnieniem właściwości dzieci naszych. Mimo jednak ustawicznie ponawianej krytyki rzeczowej, wykazującej braki i niedomagania w obecnym systemie szkolnym, obowiązują dotychczas przestarzałe „Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych wraz z instrukcją“, wydane przez galicyjską Radę szkolną jeszcze w r. 1893, a więc liczące obecnie lat dwadzieścia z górą, oraz „Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej i żeńskiej“ z r. 1896.

Rozpatrzmy sprawę wypracowań pisemnych, jak je pojmują urzędowe „Plany naukowe“ Rady szkolnej. Według nich celem ćwiczeń pisemnych w szkołach ludowych pospolitych jest „poprawne wyrażanie się w piśmie“, a nawet w klasach wydziałowych, względnie w 5-ej i 6-ej klasie szkoły ludowej posp. „wprawa stylistyczna w pismach z zakresu życia codziennego, oraz przemysłu i handlu“. Tyle co do *celu* wypracowań pisemnych, co się zaś tyczy *środków*, któremi cel ten nauczyciel osiągnąć może, polecają „Plany i instrukcje“ na stopniach niższych przepisywanie zdań, dyktaty, pisanie z pamięci, ćwiczenia orfograficzne, odpowiedzi na pytania, wreszcie pisanie treści na podstawie ustępów czytanych, na stopniach wyższych zaś (5, 6, 7 rok nauki) są również przepisane oddawania treści ustępów opracowanych, krótkie opisy i opowiadania z zakresu nauki szkolnej. W klasach wyższych odbywają się nadto ćwiczenia z zakresu t. zw. stylistyki kupiecko-przemysłowej, której punktem wyjścia jest pouczenie o pisaniu listów nietylko w sprawach rodzinnych, ale także dotyczących stosunków handlowo-przemysłowych, a koroną jej są „podania, dokumenty i załatwienia prawne“, które wygotowywać mają uczniowie w wieku lat od 12—13! Nad tym głębokim pomysłem dydaktyki urzędowej nie zatrzymamy się w tym miejscu, jakkolwiek pokutuje on ku

utrapieniu nauczyciela i zabijaniu zdrowych władz umysłowych młodzieży w szkołach naszych dotychczas. Można było bowiem wymiarkować z toku obrad ostatnich konferencji nauczycielskich w sprawie reformy szkół wydziałowych, że sama Rada szkolna ma zamiar—może nawet w niedalekiej przyszłości—uwolnić 12 i 13 letnich chłopców, którzy mocno szwankują w ortografji, od ćwiczeń w układaniu „podań w sprawach zarobkowania, przyjęcia do gminy, zmian w przedsiębiorstwie, podań w sprawach podatkowych, świadectw, skryptów dłużnych, asygnacji, cesji, rewersów, pełnomocnictw, kontraktów". [1])

Opierając się na „Planach naukowych i instrukcji" Rady szkolnej, uchwalili nauczyciele na konferencjach okręgowych program szczegółowy ćwiczeń pisemnych w szkołach ludowych. Podobnie jak plany ogólne i instrukcja, tak i program szczegółowy jest ze względu na treść tematów, na metodyczne wskazówki, dotyczące wypracowań pisemnych, ciasny, jednostronny i szablonowy. Materjał do ćwiczeń czerpany być winien według tego programu przedewszystkim z podręcznika szkolnego, a drobiazgowe przygotowanie, wyuczenie niemal na pamięć treści wypracowania pisemnego jest jedną z naczelnych zasad metodycznych w szkołach naszych. Nigdzie wzmianki o tym, że wypracowania dzieci mogą i powinny być wyrazem ich indywidualności, życia osobistego, samodzielnej obserwacji w domu, szkole, na ulicy, w polu i t. p. W programie szczegółowym, przyjętym na konferencji krakowskiego nauczycielstwa (z r. 1901) znajdujemy na wstępie uwagi ogólne, dotyczące ilości

[1]) Plany naukowe szkoły wydziałowej męskiej. Lwów, 1896 (str. 7).

ćwiczeń szkolnych na każdą klasę, oraz powtórzone za „Planami i instrukcją“ wskazówki metodyczne. Podano tu wprawdzie uwagę, że przytoczone tematy „służą tylko za wzory czyli typy i że każdy nauczyciel (ka) stosownie do warunków danej szkoły, doboru dzieci może sobie dowolnie ułożyć tematy“, ale już w następnym zdaniu jest zastrzeżenie, które tę dowolność w zupełności wyklucza; tematy bowiem dowolne—brzmi ta uwaga—nie powinny odstępować od podanych wzorów czyli typów... Nawet „porządek i jakość podanych dyktatów oraz ćwiczeń praktycznych ma być zachowany“.

W ten sposób ograniczono zapomocą planów i instrukcji, a jeszcze bardziej zapomocą programu szczegółowego swobodę nauczyciela, wykluczono z góry wszelką z jego strony inicjatywę pedagogiczną w tak ważnym dziale pracy, jakim są wypracowania pisemne, a dzieci pozbawiono możności indywidualnego, samodzielnego wypowiadania się, ujawniania swych własnych myśli i uczuć.

Zwróćmy uwagę na dobór tematów, podanych w programie szczegółowym, na ćwiczenia dzieci w t. zw. zeszytach szkolnych. Uderza przedewszystkim fakt, że tematy te opierają się z reguły na ustępach, zawartych w czytankach i podręcznikach szkolnych, a następnie to, że wypracowania czterdziestu np. uczniów danej klasy są steoretypowe, zupełnie do siebie podobne, jakoby fotograficznym zdjęciem; co najwyżej zauważyć można tu i ówdzie zmianę szyku, użycie innego wyrazu podobnego, synonimu. Przeglądając od ośmiu przeszło lat zeszyty szkolne uczniów szkół wydziałowych, stwierdzam, że nie tylko tematy są z małemi wyjątkami te same, ale także i treść ćwiczeń, ba nawet treść dyktatów, nie uległa dotąd zmianie, co świadczy o zupełnym zaniku twórczości pedagogicznej

nauczyciela, o braku jakiejkolwiek pod tym względem inicjatywy.

Najczęściej podawanemi tematami, pominąwszy dyktaty i ćwiczenia z zakresu stylistyki przemysłowo-kupieckiej, są streszczenia ustępów prozaicznych i wierszy, zawartych w czytankach i „Szkółkach“. Na 70 podanych w programie szczegółowym tematów, znajdujemy zaledwie 10, na których podstawie dziecko mogłoby opracować ćwiczenie, odpowiadające jego osobistemu życiu, jego przeżyciom, gdyby znów nie stały temu na przeszkodzie więzy w postaci dyspozycji, stosowanej w myśl „Planów“ nie tylko w klasach niższych, ale także i najwyższych szkoły elementarnej. Przewaga tego rodzaju tematów sprawia, że dziecko pisze swe wypracowania bez najmniejszego zainteresowania; nie dotyczą one bowiem jego osobistego życia, jego przeżyć i samodzielnie poczynionych obserwacji, słowem nie są wyrazem jego psychiki w danym momencie. Nic tedy dziwnego, że wypracowania takie są dla dzieci i uciążliwe i nudne. Przewaga szablonowych dyktatów, streszczeń przerobionych w szkole ustępów, bezmyślnych ćwiczeń z zakresu stylistyki przemysłowej, są również dowodem martwoty w klasie, są dowodem zupełnego odcięcia szkoły od nurtującego wokół nas życia.

Dla przykładu podajemy niżej szereg tematów, wyjętych z programu szczegółowego oraz z zeszytów szkolnych młodzieży galicyjskich szkół wydziałowych:

Tematy w kl. I. wydziałowej (5 rok nauki): treść bajki „Żaba“, opis jesieni, treść ustępu „Dobry syn“, opis sali szkolnej.

Kl. II. w. (6. rok nauki): opisać żywot św. Kazimierza podług Piotra Skargi; napisać krótki życiorys ks. Skargi; treść bajki „Wóz z sianem“; Jak gościa zabawić (z Pana Podstolego); treść wiersza

„Do zdrowia“; podać krótki życiorys Jana Długosza; o bawełnie; skutki wędrówek ludów; treść trenu Jana Kochanowskiego (VI).

Kl. III. w. (7-my rok nauki): napisać najważniejsze daty z życia Mickiewicza; stan oświaty i obyczajów w XVI i XVII stuleciu w Europie; rzemiosło i sztuka; opis puszczy litewskiej (Pan Tadeusz); charakterystyka Rymwida.

Obok wymienionych tematów znajdujemy nadto wspomniane już ćwiczenia z zakresu stylu handlowo-przemysłowego oraz dyktaty, na które składa się szereg luźnych zdań, nie mających ze sobą żadnego logicznego związku. Cechą charakterystyczną wszystkich tego rodzaju wypracowań pisemnych jest to, że nie zdradzają one silniejszego zainteresowania ze strony dziecka, nie działają pobudzająco i rozwijająco na jego siły duchowe z tego głównie powodu, że w przeważnej swej części nie mają nic wspólnego z życiem, ze światem myśli i uczuć dziecka. Możliwą jest tu bowiem jedynie dosłowna prawie reprodukcja przerobionego do najdrobniejszych szczegółów materjału książkowego, a metoda taka pozbawia ucznia wszelkiej samodzielności w wykonaniu, nie ma on tu nic *swego* do powiedzenia, powtarza bezmyślnie zazwyczaj słowa książki lub nauczyciela. Na dowód naszego twierdzenia podajemy niżej jako ilustrację wypracowania uczniów II. kl. wydziałowej (6-go roku nauki) jednej ze szkół krakowskich; wypracowania te umieszczamy bez zmiany z usunięciem jedynie błędów ortograficznych:

Opisać żywot św. Kazimierza podług Piotra Skargi!

Wypracowanie.

Św. Kazimierz urodził się w Krakowie 1458 z braćmi (!) pod sławnym mistrzem i nauczycielem Długoszem, kanonikiem krakowskim. W młodych latach, nasłuchawszy się pisma św.

zamiłował duszy swojej zbawienie. W kościele przebywał całe dnie więcej niźli w pałacu, widziano go *myślą zachwyconego*, jakoby o sobie nie wiedział. Gdy najstarszy brat jego Władysław objął tron węgierski, na Kazimierza się oczy wszystkich zwróciły, jako następnika po ojcu na królestwo. Wszyscy mu pochlebiali, ale on mądrze odprawować ich umiał, mówiąc, żeby mój ojciec nigdy nie umierał i szczęśliwie panował. Niech ja wpierw umrę, a na ojca śmierć nie patrzał. Przeżył lat 25.

Jak gościa zabawić? Podług ustępu „Gościnność pana Podstolego".

Wypracowanie.

Kto gościa zaproszonego lub nie zaproszonego przyjmuje, powinien mu okazać swą przychylność, i że (się) jest z niego zadowolony. Zabawy trzeba gościowi nastręczać, ażeby go nie znudziły, trzeba mu zostawić wolność. *I kieliszek nie zaszkodzi czasem*, ale trzeba się wystrzegać, żeby się nie upić, a kieliszek żeby nie był miernem zasileniem. W rozmowach z gościem trzeba się wystrzegać rozmów o potrzebach domowych. Matki, żeby nic nie mówiły o dzieciach swoich. lecz żeby *mówiły rzeczy polityczne*.

Jak gościa zabawić? Podług ustępu „Gościnność pana Podstolego.

Wypracowanie.

Kto gościa zaprasza lub nie zaproszonego przyjmuje, trzeba, iżby mu dał poznać i uczuć, iż z bawienia jego jest się kontent (!) Starać się trzeba, żeby *dogadzał humorowi* gości. Z pijakiem się nie upić i wystrzegać się sprzeczki. I kieliszek czasem nie zawadzi (!), ale z nim trzeba ostrożnie. W rozmowach ile możności wystrzegać się, żeby nie nudzić powieścią o domowych okolicznościach. Naprzykład, że rodzice osobliwie matki, gdy o dzieciach swoich mówić zaczną, słuchacze doczekać się końca nie mogą (!)

Przytoczone wypracowania pisemne są ze względu na wiek ich „autorów", na poziom umysłowy uczniów II. klasy wydziałowej, jaskrawym przykładem nienaturalnego stylu, sztucznego języka, którego dziecko w wieku od 11—13 lat nigdy nie używa. Niema w tych wypracowaniach ani jednego zdania, w którymby przebijały myśli i uczucia dziecka, w którymby się ujawniało jego życie indywidualne w danym momencie. I nie dziwna, boć przecież obydwa podane te-

maty nie dotykają w niczym tego życia, tym bardziej, że ich opracowanie metodyczne odbyło się w sposób, który nie mógł trafić do duszy dziecka. Kilka zdań, wziętych ze Skargi i Krasickiego, dosłownie wyuczonych na pamięć, nie powinno być treścią wypracowania, tym więcej, że uczeń ich wcale nie rozumie, czego dowodem przytoczone wyżej przykłady. Wypracowania te robią też poniekąd wrażenie papuziej nauki. Tą właśnie drogą można stłumić samodzielność dziecka, zniweczyć jego indywidualność. Dziecko w okresie przedszkolnym żywe, zadziwiające nieraz otoczenie swe spostrzegawczością, oryginalnym wypowiadaniem swych myśli, staje się w szkole z powodu panującej dziś metody tępe, bezradne, bezmyślne. Wobec tego, że wypracowania pisemne uczniów są dosłownym prawie powtórzeniem ustępu, zawartego w książce lub też wykładu nauczyciela, a nie ujawnieniem ich myśli, ich przeżyć, wreszcie myśli cudzych, które jednakowoż należycie pojąć i przetrawićby mogli przedtym, nie może być mowy o rozwoju władz umysłowych dziecka, o pracy produktywnej, o pielęgnowaniu indywidualnego stylu.

Zastanawiając się nad przyczynami owego zastoju w metodyce opracowań pisemnych, które śmiało zaliczyć można do działów nauki szkolnej, które najsilniej wpływają na rozbudzenie i rozwój władz twórczych, drzemiących w duszy dziecka, stwierdzić trzeba, że na stan taki złożyły się czynniki różnorodne. Jednym z nich, może najważniejszym, jest niedostateczne przygotowanie nauczyciela do zawodu, co pociąga za sobą bezkrytyczne naśladowanie gotowych wzorów, przyswojonych jeszcze w seminarjum. Nauczyciel, nie mający głębszego wykształcenia teoretycznego, nie odczuwający potrzeby ciągłego śledzenia postępu w pedagogice, jest zadowolony, jeśli ma

do dyspozycji podręcznik metodyczny, drobiazgowo opracowany. Czy podane w nim wzory i wskazówki uwzględniają miejscowe warunki, czy autor podręcznika zwraca uwagę na otoczenie dzieci, na sferę ich zainteresowań, czy podane wzory odpowiadają rozwojowi psychicznemu dzieci, które je mają naśladować dosłownie, w to nauczyciel nie wchodzi. Poprzestaje na wskazówkach, podanych w podręczniku metodycznym, a głównym jego zadaniem—to obrobienie z dziećmi treści wypracowania w tej formie, jak ją podaje wzór, skonstruowany przez autora. Obok tego momentu działał tu też ujemnie wszechwładny w szkołach galicyjskich wpływ dawniejszych zasad metodyki niemieckiej, której się sami Niemcy dziś wyzbywają coraz energiczniej, ale która w naszych szkołach trwa dotychczas. Podohnie jak lekcje ustne, tak i tok przeprowadzenia ćwiczeń pisemnych opracowany jest w podręcznikach metodyków niemieckich w najdrobniejszych szczegółach. Opracowania te metodyczne uważano nie jako wzory, ale stosowano je w praktyce dosłownie, niewolniczo, wobec czego nauczyciel nie miał poprostu warunków rozwinięcia swych zdolności pedagogicznych. Z góry wykluczona tu wszelka twórcza praca wychowawcza, a szablon, stosowany w nauczaniu uniemożliwia oczywiście uwzględnianie indywidualności dziecka.

Do zmechanizowania w metodyce wypracowań pisemnych przyczynił się też niemało stosunek organów nadzoru szkolnego do nauczycielstwa. Organy te, postępując ściśle według przepisów władzy naczelnej, uważają z reguły wszelkie próby dydaktyczne, jakiekolwiek inowacje w metodzie za wykroczenie przeciwko tym przepisom. Znane są wypadki, że na konferencji szkolnej czyniono nauczycielowi zarzut z tego powodu, że podawał dzieciom wolne tematy do opra-

cowania. Nic dziwnego tedy, że nauczyciele unikają wszelkich eksperymentów w swej pracy szkolnej, a w szczególności prób, dotyczących metodyki wypracowań pisemnych, które wielki wywierają wpływ na ocenę pracy nauczyciela w razie hospitacji. Mając tę świadomość, że organy nadzoru szkolnego oceniają wypracowania uczniów przedewszystkim pod względem zewnętrznym, wysilają nauczyciele całą swą energję w tym kierunku, ażeby uczeń ćwiczenie szkolne napisał kaligraficznie, ażeby jak najmniej zrobił błędów ortograficznych. Mniejsza o to, że zadania szkolne są opracowane szablonowo, że odmienność ich polega w najlepszym razie na zmianie szyku, na użyciu innego, podobnego wyrażenia. Forma, a nie treść decyduje o sądzie hospitującego, który nadto uzależnia ocenę ćwiczeń od ilości przeoczonych przez nauczyciela błędów, a więc od momentów, które powinny mieć znaczenie podrzędne, a nie istotne.

Na wyrugowanie ze szkoły swobodnego wypowiadania własnych uczuć i myśli przez dzieci, na brak swobody w używaniu właściwego dzieciom języka, stylu naiwnego, w opowiadaniu osobistych, a tak ciekawych i oryginalnych spostrzeżeń dziecka, wpłynął wreszcie sposób przeprowadzania korekty ćwiczeń w myśl obowiązujących przepisów instrukcji. Nie można się dziwić, że pragnieniem nauczyciela jest, by wypracowania pisemne dzieci przedstawiały jak najmniejszą różnorodność, która budzi w nim prawdziwe przerażenie na myśl o tych długich, żmudnych godzinach, kiedy zasiąść trzeba będzie do poprawy stosu zadań szkolnych, do pracy denerwującej, i w dodatku zupełnie bezowocnej. Nauczyciel z całą świadomością postępuje z reguły w ten sposób, aby owych różnorodnych ćwiczeń było jak najmniej.

Z uwag tu podniesionych wynika przeto, że me-

todyka wypracowań pisemnych, stosowana w galicyjskich szkołach elementarnych, tłumi w zupełności samodzielność uczniów; wytwarza ona warunki, w których dziecko nie może wypowiedzieć swych myśli w sposób właściwy jego wiekowi.

Wobec takiego stanu rzeczy konieczną jest reforma metodyki wypracowań pisemnych młodzieży w tym duchu, aby one mogły wzbudzić zainteresowanie dziecka, rozwijać jego władze duchowe, aby były wiernym obrazem jego treści duchowej w danym momencie, jego indywidualności. Reforma taka umożliwi zarazem nauczycielowi głębszą pracę pedagogiczną.

Zastanowić się nam z kolei rzeczy trzeba, jakiemi drogami zmierzać powinniśmy do tego celu, który na całokształt wychowania i nauczania w szkole elementarnej, a w pierwszym rzędzie na sprawę racjonalnego nauczania języka ojczystego, niezmiernie dodatni wpływ wywrzeć może.

II. Polska podagogika o wypracowaniach pisemnych (wskazania dydaktyczne K. E. N. i Trentowskiego).

Chcąc rozwiązać to zagadnienie, sięgnąć trzeba do źródeł polskiej pedagogiki, do naszych tradycji w wychowaniu, która z powodu panującego w Galicji systemu szkolnego doznała niepożądanej i dla rozwoju pedagogiki narodowej szkodliwej przerwy.

Komisja Edukacji Narodowej, poruszając w „Ustawach“ sprawę wypracowań pisemnych, podaje następującą wskazówkę metodyczną: „Pomiarkowawszy zdatność uczniów do tego lub owego rodzaju pisania, w tym się im bardziej nauczyciele ćwiczyć pozwolą. A zatym często, nie zaznaczając żadnego ćwiczenia,

zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie materjał i sposób pisania obierali". [1])

Mamy tu więc zaczątek poglądów obecnej daty na kwestję ćwiczeń pisemnych. Myśl tę rozwinął następnie w swej „Chowannie" Trentowski, którego poglądy na wypracowania pisemne uczniów uważać można za ostatni wyraz nowoczesnej dydaktyki.

Po wdrożeniu uczniów do pisania poprawnego pod względem ortograficznym i gramatycznym poleca Trentowski rozpocząć ćwiczenia stylistyczne. „Ile podobna — mówi nasz pedagog — mają pisać uczniowie z własnej głowy i wyrażać oryginalnie swe myśli. Jeżeli im treść naprzód rozpowiadasz, powtarzać będą ślepo twe słowa na piśmie, i wdrożą się raz na zawsze, a przynajmniej na długo, do papuziej autorskości! Jedynie chłopcu, noszącemu głąb kapusty w miejscu głowy, możesz treść ćwiczenia rozsnuć, rozmotać, rozwłóknić, kazać później ją ustnie kilkakroć powtórzyć, a wreszcie napisać. Dla innych dość tu na pewnej dyspucie o rzeczy, lub też na samym temacie". [2])

Podobnie jak Komisja Edukacji Narodowej sądzi i Trentowski, by uczniom dozwolić czasami, ażeby sobie sami obrali temat do ćwiczenia. Nauczyciel powinien według Trentowskiego wybierać *„na ćwiczenia zawsze coś z życia dzieci*, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes. Niech ci opiszą podróże, jakie z rodzicami swemi w czasie świąt lub wakacji uczyniły, nieszczęście, które ich wuja lub stryja spotkało i t. p. Zdaniem naszego myśliciela wyzyskać trzeba „każdą okoliczność z publicznego ży-

---

[1]) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane. Warszawa 1902 (str. 51).

[2]) *Dr. F. Trentowski:* Chowanna czyli system pedagogiki narodowej. Poznań 1842. Tom II. 1, str. 398 i nast.

cia młodzieży, każde zdarzenie na rekreacji lub w klasie". [1]) Ileż to wypadków śród szkolnego roku, interesujących młodzież.

Trentowski występuje też przeciwko przerabianiu wierszy na prozę. „Nie czyń tego — pisze w Chowannie—bo tym sposobem uczą się psuć dobre wiersze, co wiedzie ich do pewnej bezsmakowości, a proza ich stąd powstająca jest nędzna. Myśl do takiego rodzaju ćwiczeń powstała niezawodnie w bardzo miałkiej głowie".

Obok opowiadań, opisów, djalogów, rozprawek poleca też Trentowski pisanie listów, przy czym takie głębokie czyni spostrzeżenie: „List, który ty z dzieci wymusiłeś, a nie serce z nich wydobyło, będzie myśli kościotrupem, będzie zgliszczami życia i treści istotnej. Skoro list robisz ćwiczenia przedmiotem, dobrze, ale niech piszą go dzieci do pewnej znanej im osoby, tudzież o rzeczywistym i obchodzącym ich do żywego przedmiocie". [2]) Głębokie, a zarazem aktualne dziś są uwagi Trentowskiego w sprawie poprawiania ćwiczeń szkolnych. „Nauczyciel ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale *nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności, winien się przenieść w duszę dziecka,* a zatym powinien być dobrym psychologiem". Do tych zasad Trentowskiego, dotyczących metodyki wypracowań pisemnych, szczególniej t. zw. ćwiczeń wolnych, dydaktyka doby obecnej niewiele ma do dodania.

Na najniższych stopniach nauki najważniejszym ćwiczeniem winno być odpisywanie wzorowych pod względem języka i zajmujących dziecko króciutkich ustępów prozą i wierszem. Odpisywanie jest zarazem najpewniejszym i najznakomitszym środkiem wyucze-

---

[1]) Op. cit. str. 399.
[2]) Op. c. str. 401.

nia ortografji. Znany pedagog *Lay*, przedstawiając rezultat swych badań, stwierdza, że przy nauczaniu ortografji dzieci szkół ludowych przepisywanie dwa razy lepsze daje rezultaty aniżeli głosowanie, trzy razy lepsze aniżeli czytanie, a sześć razy, aniżeli dyktaty, czyli uczniowie, których uczono ortografji zapomocą przepisywania robią sześć razy mniej błędów, aniżeli uczniowie, których uczono ortografji wyłącznie zapomocą dyktatów. [1])

Dyktat, który dotychczas w szkołach galicyjskich jest najpowszechniej używanym środkiem ortografji, powinien być stosowany tylko czasami i to głównie jako środek kontroli. O ile się używa dyktatu jako ćwiczenia ortograficznego lub gramatycznego, powinien być przedtym gruntownie przygotowany, dzieci powinny materjał najpierw odczytać, następnie trudniejsze wyrazy napisać na tablicy, odczytać te wyrazy i podkreślić je kredką kolorową, a dopiero po takim przygotowaniu pisać dyktat, powtarzając głośno każde zdanie, wygłoszone przez nauczyciela. Metoda taka ma na celu, aby wogóle nie dopuścić dzieci do robienia błędów, i możnaby ją wskutek tego nazwać metodą profilaktyczną. Zapomocą nieracjonalnie prowadzonych dyktatów można dzieci nauczyć pisania błędnego, nieortograficznego, od czego je potym trudno odzwyczaić. Psychologja doświadczalna wykazuje bowiem, że w umyśle dzieci, które mają wybitną pamięć wzrokową, utrwalają się obrazy błędnie napisanych wyrazów. Drugim ważnym momentem, na który przy pisaniu dyktatów baczną zwrócić należy uwagę, jest to, aby *każdy dyktat logiczną tworzył całość*, aby był pewnego rodzaju ugrupowaniem myśli, poruszo-

[1]) Dr. W. A. Lay: Experimentelle Didaktik. III. wyd. Lipsk 1910.

nych przy nauce o rzeczach, do której reguły nawiązany być winien. Treść dyktatów czerpać należy zawsze z życia dziecka, z rzeczy, które je żywo interesują. Dyktaty, na które się składają oderwane, luźne, często bezsensowne zdania, jak to stwierdzić można w niektórych podręcznikach metodycznych, używanych w szkołach elementarnych w Galicji, (St. Pallan: Zbiór ćwiczeń piśmiennych. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli szkół ludowych), wywołują w umyśle dziecka chaos, stan bezmyślności, zupełną obojętność dla przedmiotu. Uwagi, podane tu w sprawie dyktatów w szkole, dotyczą także w przeważnej części ćwiczeń ortograficznych.

Począwszy od trzeciego roku nauki (względnie od 2-go, jeśli dziecko jest zdolniejsze) można dziatwie dawać *tematy wolne* do opracowania pisemnego. Będą to z początku wypracowania nieudolne, zdarzy się, że niejedno dziecko, szczególnie słabo pod względem umysłowym rozwinięte, nic nie napisze, drugie kilka lub kilkanaście wyrazów (są to jednak zdania, nie gramatyczne wprawdzie, ale psychologiczne, zawierające treść dla dziecka zrozumiałą), inne wreszcie jedno lub dwa krótsze czy dłuższe zdania. [1]) Oczywiście, że tego rodzaju wypadki zrażać nauczyciela nie powinny, nie można też z tego wysnuć wniosku, że wypracowania wolne nie odpowiadają zadaniu nauki w szkole. Po krótszym czy dłuższym czasie przekona się bowiem nauczyciel, że ćwiczenia wolne niezwykle dodatni wywierają wpływ na rozwój duchowy ucznia.

Z kolei rzeczy zastanowić się nam trzeba, jakie

---

[1]) Por. Dr. Wł. Ołtuszewski: Rozwój mowy dziecka i stosunek tego rozwoju do jego inteligencji. Warszawa 1896.
E. u. W. Stern: Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Lipsk 1907.

ćwiczenia uważać należy za wolne. Biorąc pod uwagę zasady, o których wyżej była mowa, stwierdzić można, że wszelkie tematy, które wywołać zdołają bezpośredni interes w dziecku, które wzięte są z jego życia, z jego otoczenia i środowiska, które pobudzają życie duchowe dziecka, jego myśli i uczucia, są przedmiotem wolnego wypracowania pisemnego. Głównym tedy zadaniem nauczyciela języka ojczystego będzie staranie się o dobór takich tematów do opracowania, któreby pobudzały indywidualne życie dziecka, któreby umożliwiały mu pracę przy intensywnym działaniu jego strony intelektualnej i uczuciowej, któreby, słowem, w odpowiednich momentach wydobywały na jaw jego „ja“ w całej pełni.

W doborze tego rodzaju tematów okaże się zdolność nauczyciela, jego twórczość pedagogiczna. Życie dziecka w domu, w szkole, jego zajęcia, ważniejsze wypadki w mieście, względnie na wsi, w kraju, dostarczyć mogą takiego mnóstwa tematów, że przy pewnej pomysłowości nauczyciela nigdy mu ich nie zbraknie. Wyzyskanie każdego ważniejszego zdarzenia z życia dziecka w szerszym tego słowa znaczeniu powinno być zasadą w nauczaniu języka ojczystego.

Nawiązując tematy wypracowań pisemnych do życia dzieci, możnaby ćwiczenia wolne podzielić na kilka kategorji, zależnie od charakteru tematu, od treści wypracowania. Poniżej przytoczymy szereg tematów poszczególnych kategorji, a następnie podamy wypracowania uczniów klas wydziałowych (5—8 roku nauki) jednej ze szkół krakowskich. Wypracowania te, zaopatrzone w ilustracje, wykonane przez uczniów, zamieszczamy w oryginale, bez zmiany, z usunięciem jedynie błędów ortograficznych.

W myśl zasady ustawicznego łącznika między domem a szkołą podawać należy dzieciom *tematy wy-*

pracowań, których treścią będą zabawy i zajęcia dzieci oraz ważniejsze zdarzenia z życia domowego. Tematy te, jak i inne, powinny mieć wedle możności formę pytania, które się wprost zwraca do dziecka. Forma taka bowiem wzmaga zainteresowanie dziecka, dotykając bezpośrednio jego osobowości. Do wzmiankowanej kategorji tematów zaliczyć można następujące: Jaka jest twoja ulubiona zabawa? — Opowiedz coś o swojej lalce.—Jak sobie zrobiłeś latawca?—Jak się dzieci bawiły na piasku? — Co widzisz z okna waszego mieszkania?—Nasz piesek.—O naszym kotku.—Czy był u was ś. Mikołaj?—Przy Bożym drzewku.—Jak spędziłeś Boże Narodzenie? — Zajęcia twojej mamy w dniu wigilijnym.—Co widziałeś na torze saneczkowym?—Jak się dzieci bawiły na ślizgawce? — Nasze zabawy i sporty w lecie.

III. Uwagi metodyczne, ilustrowane oryginalnemi pracami uczniów.

Czy był u was ś. Mikołaj?

Wieczór o godzinie 9-ej przyszedł św. Mikołaj w towarzystwie Św. Anioła i Djabła. Kazał nam mówić pacierz. Po pacierzu rozdał nam z koszyka ciasteczka, pierniki, czekoladki, różnej wielkości mikołajki, koszyczki z lukru i różne przysmaczki. Mikołaj szedł — gdy wchodził do pokoju naprzód, a za nim Anioł, a Anioł trzymał na łańcuchu djabła, djabeł skakał. Na sobie miał ducę, w ręce trzymał widły, a w gębie mu się świeciło, oczy duże czerwone. Na głowie sterczały rogi i ogon z tyłu tak, że wygląda jak prawdziwy djabeł w piekle. Anioł miał piękne skrzydła, na łańcuchu prowadził djabła. Koło godziny 10½ poszedł Mikołaj, a my poszliśmy spać.

(*Uczeń I. kl. w. 5 r. nauki — pisze lewą ręką, prawa ułomna*).

Obserwacje dzieci w drodze z domu do szkoły mogą być niewyczerpanym wprost źródłem tematów wypracowań pisemnych: Moja droga do szkoły.—Mój powrót

ze szkoły do domu.—Co widziałeś na wystawie sklepowej? — Która wystawa sklepowa podoba ci się najwięcej? — Rynek nasz rano. — Nasze miasto we mgle porannej (dla uczniów starszych). — Kraków we mgle wieczorem.

Rynek krakowski z rana.

Rynek krakowski zrana wygląda jak jaki targ. Na obydwu połowach rozkładają kobiety artykuły spożywcze. A więc piekarze sprzedają chleb, bułki i wszelkie pieczywo. Dalej sprzedaje się ser, masło, jaja. Obok grzyby suszone, mleko, kury, gęsi, kaczki i inne. Na drugiej stronie rynku sprzedają kwiaty świeże i we wazonikach, ziemię i różne korzenie. Mnóstwo przekupniów śpieszy tam i z powrotem. Chłopcy śpieszą do szkoły, urzędnicy do biur. Tramwaje kursują i dorożki wiozą gości.

(*Uczeń I. kl. w. 5. r. nauki*).

Co widziałeś na wystawie sklepowej?

Najbardziej z wystaw krakowskich podoba mi się wystawa S. Porębskiego, ktora się znajduje na rynku. Wczoraj wieczór około godziny 7½, gdy wystawa była oświetlona lampkami elektrycznemi, przyszedłem napatrzeć się rozmaitym zabawkom. Były tam lalki, strzelby, siatki na motyle, kolej, która się porusza zapomocą pary, były rozmaite gry, byłbym się dłużej patrzał, gdyby sklepu nie zamykali.

(*I. kl. w. 5 r. nauki*).

Tematów z życia szkolnego dostarcza każde ważniejsze zdarzenie związane ściśle z pracą wychowawczą i dydaktyczną nauczyciela. *Obchody narodowe, uroczyste poranki szkolne, zwiedzanie muzeów, wystaw, zakładów przemysłowych, urządzeń gminnych, wreszcie wycieczki i przechadzki pod kierunkiem nauczyciela powinny być przedmiotem wypracowań pisemnych.* Również i przygodne wypadki w szkole należy wyzyskać w tym kierunku. Wiadomo np., że dzieci w czasie burzy, zadymki śnieżnej, chętniej spoglądają ku oknom, aniżeli na nauczyciela. Najlepiej wówczas zrobić przerwę w toku danej lekcji, pozwolić, aby się dzieci przypatrzyły zjawisku, nawiązać doń pogadankę, a wreszcie podać od-

powiedni temat do opracowania pisemnego. Przechadzki z dziećmi i wycieczki szkolne — dziś do pewnego stopnia obowiązkowe—nasuwają nauczycielowi wiele tematów; *trzeba je tylko urządzać z pewnym planem i należycie przygotowywać*: Moja przechadzka po polu wczesną wiosną. — Co widziałeś w sadzie w dniu jesiennym?—Moja wycieczka do lasu na wiosnę.—Opowiedz, jak wygląda las w zimie.—Nasza wycieczka do groty Twardowskiego.—Na kopcu Kościuszki.—Co widziałeś z kopca Krakusa?—Moja przechadzka nad Wisłą.—Nasze drzewa w czterech porach roku. -- Co ci się najbardziej podoba w Krakowie? — Moja przechadzka po plantach krakowskich.—W jaki sposób uczcił Kraków pamięć Kościuszki (pamięć Mickiewicza)?—Rynek krakowski wieczorem. — Który z naszych pomników podoba ci się najwięcej?—Najpiękniejsze pomniki w naszym mieście.—Moja przechadzka w parku D-ra Jordana.

Moja przechadzka nad Wisłą.

Zaraz zrana można widzieć, jak rybacy łowią ryby na wędki, na sieci, na sznurki i tak dalej. Galarnicy wyciągają z Wisły piasek. Widziałem także łódki, jeżdżące po Wiśle, różne statki, które ciągnęły dużo galarów. Widziałem także jak panowie i panie rzucali psom różne patyczki do wody, a psy przynosiły swojemu panu do brzegu i t. p.

(*I. kl. w.*).

Przechadzka po polu wczesną wiosną.

Gdy dostałem ten temat, wówczas wyszedłem w pole dla dokładniejszego opracowania tego miłego zadania. Zauważyłem, że trawa ślicznie się zazieleniła. Powietrze przesycone było szczególnym zapachem wiosennym. Niektóre drzewa mają drobne listki, drugie dopiero pączki, a inne mają jeszcze zeszłoroczne nasiona. Wiele ptaków wiosennych przyleciało już, słychać wesoły świegot tych wczesnych zwiastunów wiosny. Praca w polu wre: orzą, bronują, sieją i nawożą. W tym widzę kłęby dymu; przyśpieszam kroku, lecz zdaleka poznaję moją omyłkę, gdyż nic się nie paliło, tylko wieśniak zasilał swą ziemię stucznym nawozem w postaci prochu, którego część unosiła się w powietrzu. Słońce przygrzewało bardzo silnie, do tego ciepły wiatr

południowy i upał gotowy; to też bardzo ucieszyłem się, gdy znalazłem się w lesie.

(*II. kl. w.*).

Obchód ś. Mikołaja.

Świętem dzieci jest uroczystość św. Mikołaja, którą urządza T. S. L. To też zbiera się tam mnóstwo dzieci z rodzicami, aby otrzymać podarki, a więc św. Mikołaj siada na przygotowanym tronie, a aniołkowie wywołują imiona dzieci, a św. Mikołaj rozdaje podarki. Każdy się cieszy na św. Mikołaja, bo spodziewa się miłych podarków, a między niemi cukierków i różnych łakoci. Szczególnie dzień jest ten lubiany i oczekiwany przez małe dzieci, które wierzą, że św. Mikołaj z brodą po pas, z aniołkami, z djabełkami na aeroplanie z nieba przyjeżdża i grzeczne, posłuszne i pacierz codzień mówiące obdarza, a niegrzeczne rózgą kropi. Dospać takie dziecko nie może i rano wczas już sięga pod poduszkę, aby wyciągnąć jakiś dar, ale często się zdarza, że nic niema, albo też św. Mikołaj podłoży rózgę, albo zamiast rózgi patyk, a zamiast cukierka ziemniaka.

(*III. kl. w.—7 rok nauki*).

Kraków w mgle wieczorem.

Kraków w mgle wieczorem wygląda uroczo. Nad ulicami unosi się gęsta mgła, która zasłania wszystko. Po ulicach kręcą się ludzie, którzy albo idą za sprawunkami, albo idą, aby się przejść po mieście. W mgle podobni są przechodnie do ciemnej wstęgi, która opasuje naokoło rynek. Całe miasto jest oświetlone. Na ulicach palą się latarnie, których światło jest bardzo blade, ponieważ gęsta mgła nie przepuszcza promieni świetlnych. Po ulicach uganiają fiakry z gośćmi, odwożąc ich, albo do teatru, do kawiarń, lub do domów. Na rogach ulicy usadowiły się przekupnie ze swemi kramami, poustawiali małe żelazne piecyki, w których pieką smaczne kasztany. Wołają oni od czasu do czasu: „Gorące kasztany“, ogrzewając ręce nad piecykiem. Niektórzy przechodnie zatrzymują się, kupując nieco kasztanów i idą dalej. Wkrótce zapada jeszcze większa mgła, powietrze oziębia się, więc ludzie śpieszą szybko do domów, aby się ogrzać.

(*IV. kl. w.—8 rok nauki*).

Kraków we mgle wieczorem.

Gdy wyjdziemy na błonia w mglisty wieczór jesienny, i spojrzymy na Kraków, zobaczymy obraz godny malarza. Czarne kontury Wawelu i wież kościelnych, dachy domów, oświetlone światłem latarń, we mgle rozproszonym, sprawiającym wrażenie łuny na tle dymów, unoszących się w powietrzu, przedstawiają piękny, lecz zarazem ponury widok. Bliżej położone latarnie, rzucające mdłe światło, okolone bladą tęczą, błyszczą jak gwiazdy. Od czasu do czasu widać na alei, wolno przesuwające się czarne sylwetki ludzi, zamajaczą silniej w świetle latarni i giną w ciemności. W powietrzu dzwoni cisza. Słychać daleki stłu-

miony gwar ruchu wielkomiejskiego, przerywany co jakiś czas głośniejszym turkotem pociągu lub powozów.

(*IV. kl. w.—8 rok nauki. Uczeń ten dużo czyta*).

Św. Mikołaj.

Co roku 6 grudnia obchodzi naród polski pamiątkę św. Mikołaja. W dzień ten otrzymują dzieci różne podarki. Wie-



czorem chodzą przebrani Mikołaje, którzy noszą ze sobą ciastka, zabawki, a niektórym rodzicom oszczędzają czasu. Owi Mikołaje dają trochę ciastek i zabawek, które podkładają rodzice dzieciom pod poduszkę. Starsi stąd wyjmują smaczne ciasteczka. Czasem przytrafi się i rózga. Dzieci, zajadając przysmaczki, cieszą się niemi. Lecz nie do wszystkich dzieci przychodzi Mikołaj. Są i takie dzieci, które pragnęłyby się pochwalić, że i do nich przyszedł Mikołaj, lecz niestety albo są sierotami, albo ich rodzice nie są w stanie im co kupić.

(*IV. kl. w.*).

Rynek krakowski wieczorem.

Wieczorem na rynku krakowskim widzimy jakby jedną barwną gąsienicę. Tłum ludzi przechadza się szczególniej na linji AB i CD. Czarne ubiory mężczyzn mieszają się z kolorowemi sukniami kobiet. Koło siódmej i ósmej godziny gwar i tłum rośnie tak, że trudno się przecisnąć. Równocześnie słyszymy dźwięki dzwonków tramwajowych, turkot wozów i dorożek po bruku nawoływania woźniców, a od czasu do czasu dźwięki zegarów, wybijających godzinę. Z uderzeniem każdej godziny słyszymy hejnał, jaki wygrywa na trąbce trębacz z wieży kościoła Panny Marji. Cały rynek i wystawy są tak oświetlone, jak żadna inna dzielnica miasta. Jest tak widno, że można książkę czytać. Idąc znowu Sukiennicami, słyszymy nawoływania żydówek, mających tam swoje kramy. Na rynku słyszymy nawoływania chłopców, sprzedających gazety. Wszędzie panuje ruch i wrzawa i dopiero około dziesiątej wszyscy się rozchodzą do domów

(*IV. kl. w.*).

Jak spędziłeś święta Bożego Narodzenia?

Z największą niecierpliwością oczekujemy świąt Bożego Narodzenia. W wigilję od rana zaczynamy ubierać drzewko, aby na wigilję było gotowe. Gdy siadamy do stołu, oświetlamy całe drzewko i spożywamy obiad tak zwany wigilją. Po spożyciu wigilji śpiewamy kolędy. Co dzień wieczór oświetlamy całe drzewko i śpiewamy kolędy aż do święta Trzech Króli, obrywając potrochu czekoladki, na które mamy największy apetyt, następnie orzechy, figi, jabłka i pomarańcze. Po Trzech Królach obrywamy z drzewka wszystko, gdyż choina zaczyna opadać. Niema nic przyjemniejszego, jak święta Bożego Narodzenia.

(*I. kl. w.—5 rok nauki*).

Nasze zabawy w zimie.

Nietylko w lecie, ale też i w zimie można bawić się doskonale. Szczególnie chłopcy mają bardzo obfity program zabaw. Najbardziej rozpowszechnionemi są następujące zabawy:

saneczkowanie się, ślizganie się na łyżwach i na nartach, zwanych także ski, stawianie bałwana ze śniegu i bicie się śnie-



giem. Dla mniejszych dzieci urządza się w Swięta Bożego Narodzenia drzewko. W okresie świąt Bożego Narodzenia, w długie wieczory zimowe śpiewa się kolędy w kółku rodzinnym. Na wsi chodzą chłopcy po domach, z szopką, osłem i turoniem. Sport ślizgania się na „ski" uprawiają tylko starsi, ponieważ jest to sport trudny, bo wymaga przedewszystkim przytomności umysłu i utrzymania równowagi. Jazda na saneczkach jest bardzo przyjemna. Zwykle jeździ się z jakiejś wyniosłości. W Krakowie najlepszym torem jest droga z kopca Kościuszki. Najwięcej saneczkują się w górach. Miejsca te roją się nietylko od bawiących się, ale też od ciekawej publiczności, która z chęcią

przypatruje się podobnym widokom. Sport ten uprawiają nietylko dorośli, ale też i dzieci. Zdarzają się przytym smutne wypadki, bo niefortunne przewrócenie się może spowodować złama-





nia ręki lub nogi, wybicie zębów i różne inne dotkliwe pokaleczenia. Publiczność wybucha śmiechem, gdy saneczki wraz



z jadącemi wywrócą się. Ślizgawka należy także do przyjemnych zabaw. Chłopcy stawiają tak zwane „bałwany". Robią

mu wielką głowę, a zamiast oczu wstawiają mu węgle, a do ręki dają miotłę. Biją się też często śniegiem. Jak z tego widać, zima jest sezonem przyjemnych zabaw.

(*IV. kl. w.—8 rok nauki*).

Przechadzka po polu wczesną wiosną.

Wiosna to odrodzenie życia. I człowiek, gdy wyjdzie w piękny dzień wczesną wiosną w pole i zobaczy rozbudzającą się ze snu zimowego naturę, odmładza się niejako i nowe siły w sobie poczuwa. Trudno się oprzeć urokowi budzącego się życia. Powietrze, rozbrzmiewające świergotem ptasząt, brzęczeniem muszek, pszczół i innych owadów, przesycone zapachem świeżo zoranej ziemi, zdaje się nawoływać człowieka do współudziału w radościach. Więc idzie człowiek przez pola i lasy, zasłuchany w mowę radosną przyrody, wsłuchuje się w śpiew ptaków, rechotanie żab, odprawiających po moczarach swe koncerta. Widzi różnobarwne motylki, uganiające od kwiatka do kwiatka, aby z nich wyssać słodycz. Idzie tak zasłuchany, zapatrzony, a pierś mu rozpiera radością dziwną, niewytłumaczoną, a gdy powróci do domu, zostanie mu z tej przechadzki o jedno wspomnienie więcej.

(*IV. kl. w.*).

Obchód św. Mikołaja.

Dnia 6 grudnia, obchodzi naród polski święto św. Mikołaja. Nie wszędzie jednako obchodzą to święto. W sferach wyższych i bogatszych chodzi św. Mikołaj jawnie zwykle z 5 na 6 wieczorem przychodzi przebrany św. Mikołaj, przepytuje dzieci pacierza i daje im mnóstwo zabawek i przysmaków. Zwykle przy św. Mikołaju jest djabeł, którego niegrzeczne dzieci boją się jak ognia. Rodzice ubożsi, którzy nie mogą opłacić św. Mikołaja podkładają w nocy dzieciom pod poduszki różne przysmaczki lub rózgi. Niektóre dzieci spotyka zawód, gdyż rodzice nie mają za co im kupić. Na pocztach jest dużo listów od dzieci do św. Mikołaja, zwykle z prośbą do św. o zabawki. Oto treść jednego listu. „Św. Mikołaju, bardzo cię proszę, przynieś mi lalkę, bo ja już jestem grzeczna i nie . . . . do łóżka, a mama nie ma mi za co jej kupić.

Hela Tatarska, Zwierzyniecka 9. 3 p.

Urzędnicy złożyli się i kupili jej dużą lalkę. Na poczcie są całe stosy podobnych listów, które urzędnicy otwierają i czytają.

(*IV. kl. w.—8 rok nauki*).

Przechadzka po polu na wiosnę.

Wybrawszy się w pola na przechadzkę, widziałem najpierw rolnika, który, aczkolwiek słońce przypieka, pracuje w pocie

czoła, orząc pługiem twardą ziemię, potym ją bronuje, a nakoniec sieje zboże, które po kilku tygodniach wschodzi. Dalej widzę oziminę, która już wzeszła i zazieleniła całe łany. Dalej zwracam oko na skowronka, który nuci swoje trele do Stwórcy pod niebiosami. Tu znów drugi skowronek spada jak kula, a pochwyciwszy robaczka, wzbija się w niebiosy ze śpiewem na dzióbku i coraz bardziej maleje, aż niknie gdzieś, zlawszy się z niebiosami, jak farby artysty w jedno.

Gdzieniegdzie utęsknione oko nowych wrażeń spocznie na różnobarwnym motylku, który zatrzymuje się i kręci.

Mimowoli kręciłem się koło stawu. Wtym cup coś do wody. Wzdrygnąwszy się, popatrzałem w ową stronę, w której zobaczyłem żabę wstrętną, która właśnie wypłynęła na wierzch dla zbadania przyczyny szmeru.

Ruszyłem dalej.

Nagle nad głową usłyszałem trzepotanie. Spojrzałem zdziwiony w górę i zobaczyłem bociana, który właśnie czatował na owe żaby. Wtym koło mego ucha coś zabrzęczało. To pszczółki, które aczkolwiek mało jeszcze kwiatów, kręciły się tu i ówdzie.

Wracając do domu, zobaczyłem pierwiosnka, który drżący z zimna chylił swe kwiatki ku ziemi. Zerwałem go, przypiąłem do kapelusza i ruszyłem z zamaszystą miną ku domowi.

(*IV w.—3 rok nauki*)

Nasze drzewa w czterech porach roku.

W każdej porze roku drzewa wyglądają inaczej. Ale zawsze mają swój urok chociaż rozmaity. I tak w młodej, wesołej wiośnie drzewa nasze okrywają się jasną zielonością stosowną do tej pory. W skwarnym lecie liście drzew i wogóle całe drzewa są jakieś szarawe, nie mają tej żywności co na wiosnę i tak jak ludzie są zgnębieni, smutni, leniwi w dni upalne, tak i drzewa są całkiem pod tym względem podobne do nich. W jesieni rozmaitość kolorów czyni nasze drzewa nadzwyczaj pięknemi a może najpiękniejszemi ze wszystkich pór roku. W zimie drzewa nasze przedstawiają niejako cierpliwość i nadzieję, że i one po długim czasie zostaną obleczone w nową szatę wieśniaczą na teraz zaś są zupełnie nagie.

(*IV kl. w.*).

Nasze drzewa w czterech porach roku.

Na wiosnę cała przyroda budzi się do życia. Jedne drzewa okrywają się zielonemi liśćmi, inne znów kwieciem, które je zasłania jakby płaszczem. Drzewa szpilkowe, które utraciły swoje szpilki w zimie, zaczynają wypuszczać świeże. Z każdym dniem drzewa te coraz więcej się rozwijają, liście i kwiaty zwiększają się. Z końcem maja a z początkiem czerwca liście drzew zupełnie zasłaniają gałęzie. W tym czasie płatki kwiatów opadają z drzew na ziemię. Równocześnie z opadaniem kwiatów ukazują się liście. Z kwiatów powstają owoce, które rosnąc, stają się coraz większe. Gdy nadejdzie jesień liście żółknieją

lub czerwienieją, pomiędzy niemi ukazują się już dojrzałe owoce. Z nadchodzącemi przymrozkami liście zwarzone zimnem opadają na ziemię i zasłaniają ją jakby puszystym kobiercem. W zimie stoją nagie drzewa pozbawione krasy. Wiatr tylko świszcze między nagiemi konarami, albo śnieg je okrywa.

(*IV kl. w.*).

Opis wieczoru majowego.

Był to schyłek dnia pogodnego, jakich mało było w tegorocznym maju. Wyszedłem w pola, chciwy odetchnąć czystym powietrzem wieczornym. Szedłem miedzami w szczere pola, aby mi nic nie przeszkodziło w zadumie. Wspaniałe promienie zachodzącego słońca siały jeszcze szerzej swe promienie niż w dzień. Powietrze było przyjemne, czyste przesiąknięte aromatycznym zapachem ziół i kwiatów. Słońce wreszcie zaszło, zostawiając po sobie śliczną zorzę wieczorną. Na niebie zwolna ukazał się księżyc. Od stawu rozlegało się smutne rechotanie żab, a tam z gaju szarawy śpiew słowika. Stanąłem oczarowany i słuchałem chciwie jego trelów. Czasem chrząszcz zabrzęczał mi nad uchem, to niekiedy odbił się o moją twarz. Spojrzałem na niebo. Na jego szafirowym tle ujrzałem pogodną twarz księżyca i gwiazdy. Cisza zaległa wioskę. Spostrzegłem że czas był do domu. Ruszyłem zwolna miedzami. Wreszcie przyszedłem do domu, ale usnąć nie mogłem. Otwarłem okno, aby się nasycić do woli czystym powietrzem. Przez okno rzucał księżyc jasną smugę światła na podłogę. Przez okno patrzyłem na chaty wieśniacze, rysujące się w dali nad lasem. Światła pogasły wszędzie, a ja wciąż przy oknie stałem. Wtym jakiś śpiew, dochodzący z dali zwrócił moją uwagę. To śpiewają gdzieś majówkę dziewczęta — pomyślałem sobie. Wreszcie i śpiew ucichł. Jakieś błogie znużenie ogarnęło mnie. A słowik zawodził ciągle i drzewa szumiały cicho od powiewu zefiru.

(*IV kl. w.—8 r. nauki. Zadanie to napisał uczeń z własnej pilności--temat sam sobie obrał*).

„W i o s n a."

Fantastyczne marzenie o wiośnie.

Lody popryskały, śniegi stopniały,
nadchodzi wiosna!

Wiosna! ta matka wszelkiego piękna, uczucia, marzenia, to źródło uczuć szlachetnych, idealnych i wzniosłych nadchodzi już.

Matko wiosno, daj mi siłę i moc, abym w jak najpiękniejszy sposób mógł wyrazić to, co serce i dusza ma czuje do Ciebie. Ty czarująca ironjo romansów, ty zaczarowana królewno przecudnej piękności, daj mi moc, abym wielkość i urok twój mógł opisać. Ja, wielbiciel i kochanek twój, chociaż jestem samą wiosną przeczuwam, że nie będę w stanie opisać twej piękności. Daj mi jednak choć iskierkę uczucia i natchnienia.

. . . .

. . . .

Wczesną już wiosną topnieją śniegi i lody. Ziemia odmarza i staje się miękką i pulchną. W polu z każdym dniem ożywia się ruch coraz bardziej. Rolnicy przy wtórze melodyjnych pieśni skowronka, sieją i orzą ziemię. Gaje, lasy i wszelkie plantacje zielenieją, przepełniając powietrze przyjemnym zapachem. Świat zwierzęcy budzi się. Ptaki przylatują z ciepłych krajów, napełniając gaje i lasy wesołym i głośnym śpiewem. Słońce wschodzi już wcześniej i olśniewa swemi tęczowemi snopami promieni świat. Obłoki przybierają pogodny niebieski kolor, a gdzieniegdzie przesuwają się po nich białe, jasne jakby przejrzyste chmurki. Jednym słowem, świat ziemskich marzeń odmładza się, przybierając nową nieskalaną szatę.

(*IV kl. w. Wypracowanie z własnej pilności. Temat sam uczeń obrał*).

Powrót zimy.

Zdawało się, że panowanie zimy już się skończyło i na tronie przyrody zasiadła wiosna, i rozpoczęła majestatyczne rządy. I ślicznie rozpoczęła swe panowanie. Ziemia okryła się ślicznym szmaragdowym kobiercem. Na drzewach rozwijały się pąki i już przeinaczyły się w liście. Wesołe śpiewy ptasząt brzmiały po gajach i lasach. I nikt nie wątpił, żeby nas na nowo opuściła. Ale stało się inaczej. Powrócił niespodziewany gość—biała zima, zadziwiła i zagniewała swą bezczelnością przyrodę. I jakby na dobitek wróciła z większą niż zwykle siłą, na metr wysokości pokryła ziemię i zdusiła zieloną trawę swym białym całunem. Drzewa gdzieniegdzie uginają się pod jego ciężarem. Mnóstwo konarów połamało się. Zrobiło się napowrót smutno i cicho. Szary skowronek, pierwszy zwiastun wiosny, ukrył się gdzieś, jakby ze wstydu, że zawiódł ludzi w ich oczekiwaniach i z bojaźni przed zimą. Na białym tle śniegu widać od czasu do czasu czarną sylwetkę brnącego w śniegu przechodnia. Lecz niedługo potrwa jej panowanie nowe, bo wcześniej czy później prawem niezmiennym natury musi ustąpić prawu innemu.

(*IV kl. w.*).

Krajobraz w zimie.

Krajobraz zimowy choć odmienny nie ustępuje czasem piękności natury w lecie. Niekiedy w dnie pochmurne i dżdżyste wydaje nam się ponury. Jednak w dni piękne lub noce księżycowe co do piękności ogromne przemiany. Ot noc jeszcze. Od strony wschodniej powoli pojawiają się krwawe złote obłoki. Pobliższe dla horyzontu chmurki przybierają piękne barwy. Lecz coraz widniej, jutrzenka blednie i świta. Przy świetle wschodzącego słońca przedstawia się nam wspaniały krajobraz. Śnieżny całun śniegu błyszczy jak djamenty. Drzewa i krzewy uginają się pod ciężarem zmarzłego na ich gałęziach śniegu. Wnętrza lasu,

ni sadu ani dojrzysz. Zdaje się jakby w ich wnętrzu była tajemnicza otchłań. Przez niewielki czas słońce przebiega połowę swej codziennej drogi. Stawy i rzeki błyszczą się pokrywami lodu. Chaty pokryte śniegiem. Lecz jakaż cisza. Nie słychać śpiewu ptaków, silniejszego gwaru ludzi lub ryku zwierząt. Od czasu do czasu można tylko dostrzec biegnące sanki po ślizkiej ubitej drodze i dźwięk dzwonka. Gdy drzewa pozbędą się odzieży śniegowej, świecą czarnemi konarami. Las wygląda jak czarna masa jakaś na śnieżystym tle. Ciszę natury przerywają czasem krakania wron lub kruków. Gdy słońce przechyli się na drugą stronę ku zachodowi, rzuca skośnie czerwone swe promienie. Śnieg przybiera barwę czerwonawą. Wreszcie zachodzi. W krótkim czasie tylko wieczorne zorze. Na bladym jeszcze tle nieba wschodzi księżyc majestatycznie. Wreszcie i zorza znika. Teraz zaczyna swe królowanie księżyc. Na szafirowym niebie majestatyczny księżyc rzuca swe promienie na przestrzeń tajemniczą. Śnieg iskrzy się jak perły w jego promieniach. Lodem pokryta woda wydaje się szmaragdowo-szafirowa. Pod słabym podmuchem wiatru las szumi bez echa. Promienie miesiąca nie dochodzą do jego zacisza, czyniąc go tajemniczym. A pokryte śniegiem krzaki i dzikie ostrowy przy jego świetle fantastyczne przybierają kształty. Na modrym niebie migają gwiazdy. Z domów jeszcze przez okna błyszczą światełka. Lecz te znikają zwolna.

Co mi się najlepiej podoba w Krakowie?

Na górze świętej Bronisławy znajduje się kopiec Tadeusza Kościuszki. Z kopca roztacza się wspaniały widok na Kraków i okolicę. Wisła przepływa przez Kraków wspaniałą wstęgą. Nad Wisłą wznosi się zamek wawelski z katedrą. Zamek ten jest najpiękniejszym zabytkiem Krakowa. Ogromny kościół jest otoczony wspaniałemi kaplicami, w których znajdują się pomniki i płaskorzeźby z marmuru i z metalu. Najpiękniejszą kaplicą jest Zygmuntowska, której dach kopulasty jest złoty częściowo zalany smołą. W tej kaplicy są pomniki Zygmunta Starego i Zygmunta Augusta, z czerwonego marmuru. Na środku głównej nawy znajduje się na ołtarzu trumna z relikwiami św. Stanisława. Dalej znajdują się stalle, pięknie rzeźbione. Poza główną nawą oprócz kaplic jest skarbiec z drogocennemi pamiątkami historycznemi. W podziemiach są grobowce królów polskich i bohaterów. Naokoło dziedzińca są gmachy z krużgankami i komnatami.

(*IV kl. w.*).

Moja wycieczka do Tęczynka.

(temat sam przeze mnie obrany).

Mając dni wolne (niedziele i święta) od nabożeństw, urządzam z kolegami dalekie wycieczki. Tego roku (miesiąca) urządziliśmy już kilka wycieczek, ale najdalszą i najprzyjemniejszą była do Tęczynka dnia 18 maja 1913 roku.

Upragniony i oczekiwany dzień nadszedł. O godzinie 4. wyruszyliśmy w podróż, będąc ubranym tak jak na wycieczkę. Prosto przez Zwierzyniec zdążaliśmy do Olszanicy. Jak ślicznie wygląda Kraków o wschodzie słońca. Mgła zalega całe obszary. W mgle widać śliczny krąg wschodzącego słońca. Z Olszanicy zdążaliśmy przez mokre i bagniste pola przez Wysychów do Balic. Tutaj zatrzymaliśmy się dla zjedzenia śniadania. Spakowawszy jeszcze więcej pakunków, pożegnawszy się, wyruszyliśmy dalej. Aleksandrowice i Morawice przeszliśmy bardzo prędko. Droga do Prosna była zła, więc maszerowaliśmy powoli. Była godzina 8, gdyśmy spożyli trochę pokarmów. Rozmawiając wesoło, patrzyliśmy przez lornetkę na góry i poblizkie wsie. Żeby to do gór wycieczkę urządzić! Ale nie szlibyśmy na dzień lecz na kilka. Na wakacje musimy sobie tam urządzić. Słońce dopiekało, a drzew nie było; w drogę dalej. Ku wielkiej radości i uciesze ujrzeliśmy ruiny zamku Tęczyńskiego. Zdawało nam się, że za pół godziny tam będziemy. Myśmy się zawiedli. Jakeśmy długo szli przez sam las „Zwierzyniec". Co za przyjemny ten las. Jaki śliczny widok roztoczył się przed naszemi oczyma. Klasztor w Czerny, Krzeszowice, Tęczynek, a na samej górze z popod drzew wyłaniały się ruiny. Wiatr był straszny. Koło mnie było straszno. Jak one dziko wyglądały. Zdawało się, że lada chwila runą i zasypią wszystko.

„No—ale słuchajcie. Rozłóżmy obóz." Wszyscyśmy się rozebrali i z plecaka wyjęli. Mieliśmy dużo do jedzenia a nawet do picia. „Słuchajcie! odrysujemy tę część ruin. Ślicznie wyglądają." Spożywszy, odpocząwszy i oglądnąwszy wszystko, ruszyliśmy dalej. Doszedszy do stacji krzeszowickiej, znów założyliśmy obóz. Resztki zjedliśmy. O godzinie 7 wyjechaliśmy z Krzeszowic pociągiem. O 6 byliśmy już w domu.

(*IV kl. w.*).

Moje wrażenia z wycieczki do Tyńca.

Dn. 15. V. odbyliśmy wycieczkę do Tyńca. O godzinie 8-ej wyszliśmy ze szkoły i udaliśmy się w stronę Tyńca. Po drodze widzieliśmy zwalisko karczmy „Rzym", w której według podania miał Twardowski ciężką przeprawę z djabłem. Szliśmy wciąż blizko Wisły, skąd mieliśmy ładny widok na Panieńskie skały i Bielany. Na Wiśle było kilka pogłębiarek, służących przy regulacji Wisły. Tak dochodząc do Tyńca, mieliśmy na oku opactwo Tynieckie, a dalej na zachód kościół w Liszkach.

Po 3 godzinnym marszu stanęliśmy w Tyńcu. Na krótki odpoczynek a zarazem na ugaszenie pragnienia udaliśmy się do jakiegoś domostwa na podworzec i tam piliśmy kwaśne mleko, które nam bardzo smakowało. Wreszcie ruszyliśmy prosto do klasztoru. Droga wiedzie pod górę i kończy się u wrót bramy, zwanej rycerską. Potym przechodzi się w drugą bramę kształtu beczkowego. Z boku tej bramy znajdują się drzwi do więzienia, gdzie zamykano winnych. Z tej bramy wychodzi się dopiero na dość obszerny dziedziniec. Ze strony wschodniej tego dziedzińca znajduje się kościół pod wezwaniem św. Piotra i Paw-

ła, z południowej zwaliska klasztoru, zaś z zachodniej mur, wychodzący na Wisłę. Na dziedzińcu znajduje się studnia kuta w skale na 30—35 m. głęboka. Do tej studni przywiązana jest legenda, a mianowicie: Kazimierz Sprawiedliwy, książę polski, grał ze swoim dworzaninem w kości, któremu szczęście jednak nie sprzyjało i w zapale przegrał całą swoją fortunę. Rozgoryczony tym uderzył w twarz Kazimierza, za co został skazany na śmierć; jednak w drodze łaski miał kuć ową studnię. Tak kuł kilka lat aż raz, gdy zasnął znużony, ukazał mu się anioł, który objawił mu kres jego pracy i rzeczywiście obudził się, wziął kilof do ręki, uderzył i woda wytrysnęła. Na tym dziedzińcu znajduje się rozwalona statua jakiegoś świętego, uszkodzona przez kulę armatnią rosyjską podczas oblegania zamku przez Rosjan. Na tym podwórzu zatrzymaliśmy się i spożyliśmy obiad. Potym wyłożył nam pan profesor historję Tyńca. Tyniec założony był już w 7 wieku po Chrystusie. Nazwa „Tyniec“ pochodzi najprawdopodobniej od czeskiego słowa „tyn“, to znaczy gród. Tyniec rywalizował z Krakowem. O Tyńcu są różne podania, jak np. podanie o Walgierzu „Udałym“. Tyniec przechodził rozmaite koleje. Bolesław Chrobry osadził tam Benedyktynów, którzy zbudowali kościół i zamek w stylu romańskim. Wkrótce opat tego zakonu stał się panem stu okolicznych wsi. Rycerze mazowieccy, wojując pod dowództwem Konrada z Bolesławem Wstydliwym, zajęli Tyniec i obwarowali go. Gdy znowu napadli Tatarzy, złupili Tyniec spalili go, a zakonników wymordowali. 1665 roku Szwedzi także zburzyli Tyniec. Tu mieli konfederaci Barscy ostatnią placówkę. Wkrótce Tyniec zajęli Austryjacy i sprowadzili zakonników Niemców. Jednak gdy książę Józef pobił Austryjaków pod Raszynem, zakonnicy niemieccy uciekli, unosząc z sobą resztki skarbów. W r. 1831 spalił się Tyniec i dzisiaj z klasztoru są gruzy. Legenda o Walgierzu Wdałym jest taka. Podanie ludowe mówi, że na zamku tynieckim rządził książe Walgierz, a zpowodu niezwykłej piękności nazwany był Wdałym. Otóż ten książę upodobał sobie córkę króla frankońskiego Hildegundę i ożenił się z nią. Książę ten wojował często z księciem na Wiślicy, Wisławem. Jednego razu Walgierz zwyciężył Wisława i zabrał go do niewoli. Owego Wisława widywała często Hildegunda, a że był przystojny, więc uwolniła go z więzienia i razem z nim zbiegła. Wisław zebrał wojsko, uderzył na Walgierza i zabrał go do niewoli. Długie lata siedział Walgierz w więzieniu, aż ulitowała się nad nim siostra Wisława i uwolniła go z więzienia. Walgierz z zemsty udał się tam, gdzie przebywał Wisław z Hildegundą i oboje zabił a potym rozsiekał.

Po wykładzie pana profesora zwiedziliśmy ruiny klasztoru i sale w tych ruinach, gdzie mieściła się dawniej bibljoteka, refektarz, rzeźnia, stajnia i t. d. Dalej zwiedziliśmy kościół, w którym ciekawe były organy z 16 wieku.

Udaliśmy się w końcu do lasu, gdzie było Grodzisko. U stóp lasu usiedliśmy i niektórzy zaczęli rysować ruiny opactwa. Potym ruszyliśmy do domu; po drodze wstąpiliśmy na

kwaśne mleko. Godnym widzenia w Tyńcu jest karczma pod „Lutym Turem“, sławna z powieści Sienkiewicza p. t. „Krzyżacy“.

(*IV kl. w.—8 rok nauki*).

Co mi się najwięcej podoba w Krakowie i dla czego?

Najwięcej mi się podoba kopiec Tadeusza Kościuszki, ponieważ przypomina bohatera z pod Racławic Tadeusza Kościuszkę, któremu wdzięczny naród polski ku wiecznej czci i pamięci wielkiego patrjoty usypał wspaniałą mogiłę na górze św. Bronisławy pod Krakowem. Zaś Wincenty Pol wyraził się słusznie o tym kopcu Kościuszki:

„Oto macie kopiec trawy
Co to broni polskiej sławy
Hen na górze Bronisławy.“

Z kopca widać Kraków w całej okazałości, a więc Wawel, kościół Panny Marji i t. p. Na prawo widać Pychowice i Wisłę która przeciąga u podnóża. Na lewo widać tor wyścigowy. Z kopca widać Bielany z klasztorem Paulinów. Dokoła kopca są mury, w których są żołnierze. Sam kopiec jest w lesie, który się nazywa Skornik. Na szczycie kopca jest granitowy kamień a nad kamieniem wieżyczka.

(*III kl. w.*).

Nad Wisłą w lecie.

Najładniej przedstawia się Wisła w lecie. Gdy rano słońce wschodzi, zdaje się, że jest oświetlona kolorowym światłem. Rybacy już wyjeżdżają na swoich łódkach na połów ryb. Na falach błyszczą czasem grzbiety ryb i znów się chowają. Co jakiś czas słychać świst statku, który ciągnie galary lub jedzie sam. Na środku rzeki stoją galary, a robotnicy wydobywają piasek. Inne znów galary jadą długim szeregiem, wioząc węgiel do Gdańska. Podczas południa gdy słońce najbardziej grzeje, wszędzie nad brzegami panuje niezmącona cisza. Słychać tylko plusk wody, która obija się o kamienie nadbrzeżne. Po południu znowu ruch się wzmaga. Wieczorem widać gromady ludzi i dzieci, kąpiących się i zażywających zarazem świeżego i przyjemnego powietrza i chłodu po całodziennej pracy. Bardzo ładnie przedstawia się Wisła wieczór. Z mostów i wzdłuż idących dróg padają słupy światła z lamp elektrycznych na wodę, która wydaje się jak tęcza.

(*Uczeń IV kl. w.*).

Wymienione tu tematy stoją w ścisłym związku z nauką języka ojczystego, historją, gieografją, oraz przyrodą ziemi rodzinnej, które to przedmioty według trafnego określenia Estkowskiego tworzą *„naukę rzeczy ojczystych“*. Racjonalnie prowadzona nauka rzeczy ojczystych zmusza dziecko do ciągłej obserwacji, do zatrzymywania uwagi na przedmiotach ważnych, zdaje sobie ono wówczas sprawą z tego, co widzi, koło czego przechodzi. W ten sposób nasuwa się całe mnóstwo tematów, mogących być przedmiotem wypracowania pisemnego, tematów, które podaje nauczyciel, albo też sami uczniowie zgłaszają. Z tą kategorją pozostają w związku tematy, których przedmiotem są różne uroczystości i zwyczaje ludowe w danej miejscowości, np.: Wianki,—Konik zwierzyniecki,—Emaus—Dzień Zaduszny na cmentarzu. — Oczywiście tematy tego rodzaju podaje nauczyciel w odpowiednim czasie, kiedy dziecko jest bezpośrednio zainteresowane, kiedy może wziąć żywy udział w obchodach ludowych.

Obchód rękawki.

Dnia 25-go marca obchodziliśmy „Rękawkę“. Rękawkę obchodzi się na pamiątkę sypania mogiły Krakusowi. Aby usypać mogiłę Krakusowi, ludzie nosili ziemię w rękawach swoich sukien. Już rano wczas usadowili się przekupnie ze swoimi towarami na ogromnym wzgórzu, leżącym w Podgórzu. Dopiero po południu zaczęła się rękawka. Tysiące ludu ciągnęły wielkim sznurem ku Podgórzu. Po drodze słychać było pisk, wrzask trąbek papierzanych, gwizd, krzyki, nawoływania i t. p. Przenieśmy się na miejsce rękawki. Tu widać na ogromnym placu, karuzelę i huśtawki. Ludność ciśnie się do nich. Właściciel karuzeli krzyczy ochrypłym głosem: „Siadać Panowie i Panie! za pięć minut odjeżdżamy do Ameryki.“ Ludność zachęcona wsiada. Panie siadają do bryczek, Panowie zaś na konie. Wkrótce karuzela zostaje puszczona w ruch. Tak samo dzieje się i przy huśtawce. Gdzieindziej znów grupa kawalerów, kupiwszy sobie kilka paczek konfetów, chodzi za pannami, obsypując je obficie konfetami. Inni zaś chodzą za szczoteczkami i chcąc się pannom przypodobać, zmiatają z nich konfety. Na rękawce nie brak tam nawet ludzi z katarynami, którzy poustawiali je

i poczynają grać. Wtedy to już jest istny koncert, podobny do wycia dzikich zwierząt. Inny już poukładał na ziemi różne paciorki, żywoty świętych, a sam stanąwszy w pośrodku otaczających ludzi, śpiewa jakieś psalmy. Wkrótce mrok zapada. Ludzie z krzykiem rozchodzą się do domów.

(*IV kl. w.*).

Odpust na Bielanach.

W Zielone święta odbywa się odpust na Bielanach. W oba te dnie śpieszą tłumy z miasta bądź to pieszo, bądź to statkami lub furmankami. Góra bielańska ma śliczne położenie. Na dosyć dużej polanie wśród lasu, widać wiele namiotów, gdzie przekupnie sprzedają swoje towary, przechwalając je w rozmaity sposób. Między drzewami znajdują się huśtawki, dalej karuzele i inne źródła zabawy bielańskiej. Ruch jest nie do opisania. Zgrzyt rozmaitych katarynek dziadowskich i innych muzyk odpustowych zlewa się w jeden głos. Pod drzewami rozgaszczają się całe familje, bezustanku zajadając. Ulubionym pokarmem bielańskim jest kiełbasa lisiecka i woda owocowa. Podczas gdy większa część publiczności bawi się doskonale na polanie, inni zwiedzają śliczny kościół i klasztor OO. Kamedułów i zachwycają się widokiem, jaki się stąd roztacza. Bo widok jest rzeczywiście piękny. U stóp prawie góry Bielańskiej płynie Wisła szeroką wstęgą. Dalej nad Wisłą wznoszą się ruiny zamku Tynieckiego. Widać stąd także częściowo Kraków i okoliczne wsie. Tatry widać stąd bardzo dobrze przy sprzyjającej pogodzie.

(*III kl. w.*).

W dniu Zadusznym na cmentarzu.

Nigdy nie wygląda cmentarz tak majestatycznie i tak wspaniale jak w dniu Zadusznym. Każdy prawie grób oświecony kolorowemi lampkami i świecami, ozdobiony kwiatami a szczególnie wieńcami. Idąc główną aleją, widzimy wiele namiotów, przy których siedzą towarzystwa, zbierające na weteranów, na ubogich i osierocone dzieci i t. p. Do późna w nocy jest cmentarz krakowski oświetlony że łuna od światła bije aż poza Kraków.

(*III kl. w.*).

W dzień Zaduszny na cmentarzu.

Dzień zaduszny to dzień posępnych wspomnień przeszłości. Dzień ten nasuwa nam na myśl błogie i miłe wspomnienia z chwil spędzonych wśród ukochanych i krewnych, a którzy się przenieśli do wieczności.

W dniu tym spieszymy na mogiły, aby za dusze zmarłych się pomodlić i podumać.

To też pomimo ponurego dnia jesiennego ciągną też tłumy nieprzerwanym sznurem na miejsce wiecznego spoczynku, aby tam pomodlić się za dusze zmarłych, którzy nam byli drodzy, aby uronić swoją niedolę, aby nabrać otuchy do dalszych zwalczań trudów życiowych. Wieczór cmentarz tonie w świetle lampek i świec, a przy mogiłach stoją sylwetki krewnych, którzy modlą się za dusze znajomych.

(*III kl. w.*).

Inna kategorja tematów wolnych wypracowań pisemnych ma za przedmiot *życie psychiczne dziecka*, jego osobowość, najgłębszą, swoistą treść duchową. Tematy tego rodzaju powinni uczniowie opracowywać w szkole, oczywista bez jakiegokolwiek przygotowania poprzedniego. Upodobania i pragnienia uczniów, ich poglądy na różne sprawy, na kwestje natury społecznej, moralnej, estetycznej składają się na treść wypracowań, będących obrazem różnorodnych stron życia psychicznego małych autorów. Wypracowania te są tedy zarazem ważnemi dokumentami psychologicznemi, mogącemi oddać wielkie usługi psychologji ekspertymentalnej; to też zbiory takich ćwiczeń pisemnych młodzieży przechowują w muzeach pedagogicznych. Jeśli wypracowania, mające za treść życie psychiczne dziecka, odpowiadają rzeczywistości—(a dzieje się to tylko wówczas, jeśli dziecko ma bezwzględne zaufanie do wychowawcy), — wtedy nauczyciel zdobywa wiele danych dla głębszego poznania charakteru swych wychowanków. Dozwalają mu one wejrzeć głębiej w życie wewnętrzne uczniów, jak czują i sądzą, jaki biorą udział w ważniejszych momentach życia narodowego, jaki jest ich stosunek do problemów moralnych i społecznych, narodowych i ogólnoludzkich. Do tej kategorji możnaby zaliczyć takie np. tematy: Gdybyś był bogaty...? — Co myślisz, gdy czytasz o wojnie? — Która z przeczytanych książek zajęła cię najbardziej i dlaczego?—Który ze znanych ci sławnych mężów jest twoim wzorem? — Moje ideały i pragnie-

nia.—Moje plany na przyszłość. — Najważniejsze zdarzenie w moim życiu. — Wesołe przygody w moim życiu.—Moje sny, które mi najsilniej utkwiły w pamięci. — Wymień trzy zalety, które najwięcej cenisz w ludziach?—Do tej kategorji zaliczyć też można samodzielnie napisane powiastki, nowelki oraz dzienniczki własne uczniów.

Cobym zrobił, gdybym był bogaty?

Gdybym był bogaty, przedewszystkim postawiłbym sobie piękną willę na Salwatorze. Tam żyłbym sobie spokojnie z całą rodziną. W niedzielę wybieralibyśmy się na kopiec Kościuszki lub na inne wycieczki. Gdyby mi jeszcze zostało pieniędzy, tobym postawił ochronkę dla dzieci i tam sprowadziłbym księży, aby uczyli dzieci. Resztę pieniędzy porozdawałbym na dobre cele, tylkobym sobie zostawił worek pieniędzy na żywność.

(*I kl. w.*).

Gdybym był bogaty...

Gdybym był bogaty, dawałbym pieniądze na cele dobroczynne. Zakładałbym fabryki, aby ludzie nie wyjeżdżali do obcych krajów, lecz pozostali w kraju. Zakładałbym różne zakłady przemysłowe, przez co podniósłby się dobrobyt w kraju. Opiekowałbym się ubogiemi a zdolnemi uczniami i posyłałbym ich do wyższych szkół, aby się wykształcili na dzielnych ludzi, których tak bardzo krajowi potrzeba. Wyjechałbym na wieś, sprowadziłbym do siebie matkę i siostrę, sprowadzałbym ubogich uczniów na wakacje i podnosiłbym w tej wsi oświatę i dobrobyt, przez zakładanie szkół i tanich sklepów.

Gdybym był bogaty...

Nic teraz na świecie nie można zrobić, nie posiadając jakiego takiego majątku. Pieniądz rządzi całym światem. Za pieniądze i dla pieniędzy rozmaite indywidua mordują się, grabią, kradną i t. p. Lecz ja, gdybym był bogatym lub posiadał jakąś większą kwotę, to skończywszy szkołę wydziałową, wpisałbym się do szkoły rolniczej. Po ukończeniu tejże ze świadomością celu i świadomością rzeczy rzuciłbym się z zapałem do pracy na roli. Dalej kupiłbym sobie na wsi folwark z gospodarstwem rolnym, a osiedliwszy się tam z rodzicami pędziłbym dalszy ży-

wot mojego życia. Mając już zapewnione przyszłe życie, zabrałbym się do pracy energicznie i jestem pewny, że ta praca przyniosłaby mi plon stokrotny. Przez wzorową uprawę roli przyczyniłbym się także do polepszenia dobrobytu włościan, gdyż oni z pewnością naśladowaliby mój system uprawy roli. Z takiej pracy otrzymałbym dwojaką korzyść; z jednej strony korzyść materjalną, a z drugiej zaś ciche, przyjemne i spokojne życie na wsi zdala od zgiełku miasta. Zawsze czyste powietrze, zdrowy pokarm i to własne zadowolenie, że nie potrzebuję nic kupować, lecz wszystko zdobywam własną pracą. Nie obchodzą mnie wcale inne zapatrywania, bom jest przekonany, że to jest i piękne i pożyteczne i nic mnie od tego odwieźć nie zdoła. Za resztę swojego majątku założyłbym w mojej osadzie bibljotekę, ażeby włościanie mogli się też kształcić. Nie zapomniałbym też o różnych datkach dobroczynnych. Rozdawałbym też pieniądze na szpitale, na różne zakłady humanitarne, na szkoły i na wiele innych.

(*IV kl. w.*).

Co myślę, gdy czytam o wojnie...

Gdy czytam o wojnie, uczuwam grozę i niechęć do państwa, które tę wojnę wywołało. Uczuwam żal za biednemi żołnierzami, zmuszonemi nieraz choć niechętnie walczyć z wrogiem. Gdy czytam, że sympatyzujące państwo przegrało, uczuwam żal i smutek a uczucie radości opanowuje mnie, gdy czytam o zwycięstwie tego państwa. Mimo korzyści, jakie wojna przynosi, wolałbym, aby panował powszechny spokój. Każdemu państwu pozostałyby jego prawne posiadłości. Spokój przywraca dobrobyt w państwie, wojna natomiast przynosi tylko gruzy i trupy. Przeciw państwu, które bezprawnie rozpoczyna wojnę z innym państwem, powinny wystąpić solidarnie inne państwa i zmusić je do pokoju. Każdy człowiek wiedzący, co wojna przynosi, będzie się oświadczał zawsze i wszędzie za pokojem.

(*IV kl. w.*).

Co myślę, gdy czytam o wojnie.

Bardzo często biorą poeci opis wojny za temat swych pieśni.

Autor przedstawia wówczas jej przebieg, lub jej złe skutki, albo też bohaterskie czyny jakiejś jednostki. Wogóle, w każdym tego rodzaju utworze widać prawie zawsze, że następstwa wojny choćby i ona skończyła się zwycięstwem dla danego państwa, są złe, bo budzą w ludziach instynkta dzikie. To też myśląc o wojnie, przychodzą mi zawsze na myśl nieszczęścia, których stają się one przyczyną, liczne osierocenia, i straty miłowanych osób. W kraju, w którym panuje wojna, podupada przemysł i handel, a ludność biednieje

Inaczej ma się rzecz jednak, kiedy naród jest zmuszony do prowadzenia wojny, w celu bronienia swej ojczyzny i nie-

podległości przed napastniczym wrogiem. Wtedy obowiązkiem każdego obywatela jest stanąć w szeregach walczących i życie swe poświęcić za ojczyznę. Z tych więc różnych powodów, różni poeci różny obraz wojny przedstawiają. I tak np. Szekspir w swym dramacie „Henryk IV“ przedstawia w jednej z scen ojca, który nieopatrznie zabija syna, będącego w przeciwnym obozie. Podobnie przedstawia rzecz Choiński w swej powieści p. t.: „Stłumione iskry.“

Jaśniejsze myśli nasuwają mi się jednak, gdy czytam np. trylogję Sienkiewicza. Mimowoli uwielbia się bohatera tych powieści za jego dzielne bohaterskie czyny i poświęcenia.

Niektórzy znów j. n. p. Berta Sutner potępiają wojnę i głoszą ideę pokoju.

W każdym jednak razie to wojna błogich skutków nie wydaje, czego najlepszym dowodem jest to, że tylko tam, gdzie panuje pokój, może zakwitnąć dobrobyt.

(*IV kl. w.*).

Co myślę, gdy czytam o wojnie.

Gdy czytam o wojnie, zwłaszcza teraz rozgrywającej się, bałkańskiej, myślę o męstwie i waleczności żołnierzy armji państw sprzymierzonych, a to tym więcej, że to państwa niewielkie prowadzą zwycięską wojnę z olbrzymią Turcją, która niegdyś wyruszała kilkakrotnie na podbój całej Europy, a dzisiaj stoi zwyciężona nad brzegiem przepaści i zguby. Półksiężyc wyparty został nie tylko z Europy, ale mu grozi podział posiadłości azjatyckich.

Rozważam szczególnie, gdy czytam o bitwie, gdzie tysiące ludzi, żołnierzy państw bałkańskich, kładzie swe życie w ofierze za sprawę ojczyzny, która kiedyś jęczała pod jarzmem tureckiem, która niegdyś była gnębiona przez Turków.

(*III kl. w.*).

Wymień trzy zalety, które najwięcej cenisz w ludziach, i napisz, dlaczego je najwięcej cenisz?

W świecie spotykamy się z różnego rodzaju charakterami. Jedne imponują nam swoją siłą, inne znów wzbudzają wśród nas litość i niesmak. Każdego człowieka cechują zalety i wady, a człowiek powinien dążyć do uszlachetnienia i wyleczenia się z wad swoich.

Najwięcej cenię u jednostki: pracowitość, wytrwałość i prawdomówność. Człowiek pracowity spełni zawsze swoje obowiązki, nie narazi imienia swego na złą sławę i praca będzie lekarstwem na jego smutek. Sumienie jego jest czyste i będzie mógł o sobie powiedzieć, że życia nie przepróżniaczył i że nie było ono marnym.

Ale w zakres pracy nie wchodzi tylko praca nad pomnożeniem sobie bytu, ale praca dla społeczeństwa całego, któraby błogie wydała owoce.

Aby zaś przed powziętym zamiarem nie cofnąć się, trzeba wytrwałości i siły woli, która pokonywa przeszkody i pozwala dojść do celu. Ale człowieka powinna cechować także prawdomówność, gdyż jednostka taka wzbudza szacunek i zaufanie. Człowiek, łączący w sobie te trzy zalety ma silny charakter i drogą prostą, uczciwą przejdzie przez życie, pozostawiając dobre imię i sławę.

(Uczeń IV kl. w.—8 r. nauki—bardzo dużo czyta, zdolny, posiada nadzwyczajną łatwość wysławiania się).

Wymień trzy wady, które uważasz za najgorsze, i napisz, dlaczego wydają ci się najgorszemi.

Najgorszą wadą u ludzi jest brak miłości dla swojej ojczyzny. Są ludzie, którym nie zależy, do której narodowości się ich przyłącza, czy do właściwej matki—ojczyzny czy też do którejkolwiek narodowości. Człowiek taki nie stara się o podniesienie sławy ojczyzny ale owszem ją szarpie. Drugą wadą, jaką ludzie często grzeszą, jest pijaństwo. Gdy ojciec rodziny jest pijakiem, dzieci (nie mają) nie mogą otrzymać należytego wychowania, cała rodzina żyje nieraz w okropnej nędzy, bo ojciec przepija tygodniowy lub miesięczny zarobek. Strasznym jest gdy ojciec i matka są alkoholikami.

Trzecią wadą jest łakomstwo i chciwość. Człowiek chciwy zbiera przez całe życie pieniądze i żałuje wydać jakąś sumkę pieniędzy na cele dobroczynne. Niema on litości nad ubogim.

(*IV kl. w.*).

Moje plany na przyszłość.

Teraz postanawiam dalej uczęszczać do szkół i kształcić się, aby później krzewić między ciemnym narodem wiejskim miłość ojczyzny. Moim zamiarem jest założyć bibljotekę naukową na wsi dla tamtejszej młodzieży i w ten sposób szerzyć tamże oświatę, albowiem to jest podstawą miłości ojczyzny. Mając więc później ludzi oświeconych i mądrych, wtedy można oprzeć się potędze naszych wrogów, a nawet pracą pokonać ich.

(*IV kl. w.*).

Moje plany na przyszłość.

Moje plany są następujące. Gdy skończę seminarjum nauczycielskie i zostanę nauczycielem na wsi, sprowadzę do siebie matkę i siostrę. Założę gospodarstwo wiejskie, koło mojego domu będzie duży ogród, a w nim drzewa owocowe, jarzyny i kwiaty. Będę wspierał uczniów ubogich a zdolnych, będę ich zachęcał do nauki przez dawanie rozmaitych obrazków i książeczek. Założyłbym w tej wsi kółko rolnicze, zbierałbym wieśniaków na pogadanki i w ten sposób stałbym się użytecznym całej wsi.

(*IV kl. w.*).

Czym pragnąłbym zostać, i dlaczego zawód ten najwięcej mi się podoba? Czym prawdopodobnie zostanę?

Pragnąłbym zostać inżynjerem; zawód ten dlatego podoba się mnie, iż od małego dziecka mam do tego upodobanie i prawdopodobnie o ile marzenia i chęci moje się nie pokrzyżują i trudności życiowe na to pozwolą, to tym zostanę. Zawód ten mój dopomógłby także i mojemu bratu i właśnie do tego mój brat dąży, abyśmy wspólnie mogli otworzyć jaki interes (zakład albo fabrykę). Przytym chciałbym się bratu odwdzięczyć za jego starania, abym był człowiekiem.

(*IV kl. w*).

Moje sny, które mi najsilniej utkwiły w pamięci?

Sny człowieka są następstwem jego myśli dziennych. Zwykle tkwią w pamięci lepiej sny straszne, groźne, niż naprzykład sny rozkoszne. Pamiętam sen, na którego myśl jeszcze teraz przejmuje mnie uczucie trwogi. Oto przyszli do pokoju mego zbójcy, o strasznym wejrzeniu, z toporami u pasa i kolejno mordowali przed memi oczami wszystkich członków rodziny. Pokój, gdzie się to działo, był oświecony smętnym światłem, a zbójcy, nie zważając na me prośby, każdego z osobna torturowali. Właśnie mierzył jeden w pierś moją, gdy w tym przebudziłem się i odetchnąłem z uczuciem ulgi. (*IV kl. w.*).

Wesołe przygody w moim życiu.

Pewnego razu wybrałem się na wycieczkę do ruin zamku tenczyńskiego, wraz z pięcioma kolegami. Drogę odbyliśmy pieszo. Po oglądnięciu ruin i kościoła OO. Benedyktynów zeszliśmy do piwnic. Między nami był jeden tchórzem podszyty. Gdyśmy zapalili w piwnicy papiery, aby oświecić sobie drogę, usłyszeliśmy pisk, i, obijając się o nas, przymknęły do światła nietoperze. Tchórzliwy chłopiec, gdy spostrzegł zbliżające się zwierzęta, przestraszył się okropnie i wśród okrzyków trwogi i naszych śmiechów wybiegł z piwnicy i wrzeszcząc w niebogłosy schronił się do kościoła. Znaleźliśmy go drżącego, przytulonego do filaru. Potym w żaden sposób nic mogliśmy go przekonać, że owe straszydła, to były nietoperze. (*IV kl. w.*).

Moje ideały i pragnienia.

Ideałem nazywamy jakiś wzniosły, szlachetny cel, do którego człowiek dąży wszystkiemi siłami.

Moim ideałem jest: ukończyć w szkole przemysłowej kurs mechaniki, zdać potrzebne egzamina i zostać przemysłowcem. Następnie kształcić się coraz wyżej i po pokonaniu rozmaitych

przeciwności zostać wybranym do Rady miejskiej. Lecz pragnienia człowieka nie ustają. Moje ideały także nie ustają. Lecz na razie chciałbym dopiąć tego celu, który sobie wyznaczyłem.

(*IV kl. w.*).

Wesołe wspomnienia w moim życiu.

Choć nie byłem wychowywany w pańskich pokojach i choć nie znałem zabawek, czy zabaw w moim życiu, choć jak każdy prawie syn włościański już od dziecka pracowałem w czoła pocie, jednakże miałem kilka błogich chwil w życiu, które minęły jak sen lub marzenie. Pierwsza wesoła chwila w moim dzieciństwie, którą sobie najpierw spamiętałem i co tylko małe dziecię może ucieszyć to pierwsze moje ubranie i mała laska, które mi ojciec sprawił. A miała się rzecz tak. Wraz ze starszym bratem i jakimś chłopakiem paśliśmy bydło na pastwisku. Miałem wówczas może 5 do 6-u lat. Wtym siostra zawiadomiła mnie, że mnie ojciec woła, abym przymierzył mundur. Przybiegłem do domu i ojciec pokazał mi śliczny uniform ze złotemi guzikami i krawatą i czapkę z nadzieją przypiętą na wierzchu. Oniemiałem z radości, poprostu nie chciałem wierzyć. Gdy mnie ojciec ubrał. I o dziwo nie koniec radości. Dał mi jeszcze małą laseczkę z zagiętą rękojeścią. Nazajutrz była niedziela. Szedłem z matką do kościoła jak niepyszny oglądałem na sobie świecące guziki, wywijałem laską i t d. Nigdy nie czułem się tak szczęśliwy. Drugą miałem radosną chwilę, gdy ojciec kupił wózek, na którym się całemi dniami w wolnym czasie bawiliśmy. Ale po radości smutek. I ja tego doświadczyłem a mianowicie. Gdyśmy wygnali bydło w pole, a było to w skwarny dzień sierpniowy po południu, krowy niespokojne oganiały się od owadów natrętnych. Oprócz mnie było kilku towarzyszy, a wzięliśmy i ów wózek. Po krótkiej chwili przyszła mi mądra myśl do głowy, wziąłem wózek i uwiązaliśmy krowie u ogona. Ta zaczęła wierzgać wraz z wózkiem. My zanosiliśmy się od śmiechu. Lecz śmiech mój wnet się w płacz zamienił. Krowa bowiem zdruzgotała wózek na kawałki. Co mnie za to spotkało, łatwo zgadnąć. Lecz najweselsza była chwila, gdy starszy brat uczeń gimnazjalny miał przyjechać na wakacje. Liczyłem dnie z niecierpliwością. Nareszcie gdy przyjechał nie mogłem się nacieszyć tym bardziej, że go nawet dobrze nie znałem. Lecz on jeszcze na dobitek przywiózł mi piękną książkę z obrazkami. Wiedziałem tylko, że miała tytuł Historja Polski. Lecz nie wiedziałem, co mogła zawierać. Bawiliśmy się i kąpali w rzece, lecz nie długo trwała swawola, bo nadeszły skwarne żniwa a wśród ustawicznej pracy minęły prędko wakacje i brat na nowo odjechał na nauki. Wśród ustawicznego trudu życia zajaśnieją czasem milsze chwile, lecz najwięcej można ich naliczyć w latach dziecinnych.

(*IV kl. w.*).

Czym pragnąłbym zostać i dlaczego zawód ten najwięcej mi się podoba? Czym prawdopodobnie zostanę?

Ja pragnąłbym zostać po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego nauczycielem w szkołach ludowych tam, gdzie oświata stoi bardzo nizko to jest po wsiach, które są daleko od miast oddalone gdzie ludzie pisać i czytać nie umieją. Zawód ten dlatego najwięcej mi się podoba, ponieważ chciałbym, aby nikogo z Polaków nie było, któryby nie miał całkiem oświaty.

Prawdopodobnie zostanę nauczycielem.

(*IV kl. w.*)

Wszystkie podane wyżej wypracowania pisemne pisali uczniowie częścią w szkole, częścią w domu bez przygotowania, bez poprzedniego omówienia. Nadmienić tu trzeba, że uczniowie ci w poprzednich latach tego rodzaju ćwiczeń wolnych niepisali, że są to z reguły uczniowie średnich, a nawet słabych zdolności. Do szkoły wydziałowej bowiem uczęszcza przeważnie młodzież, która z powodu braku zdolności, z powodu słabego przygotowania, słabego rozwoju umysłowego, a wreszcie z powodu nędznych stosunków materjalnych, nie mogła się dostać do gimnazjum lub do szkoły realnej. [1])

Obok tematów wolnych nie zaniedba też nauczyciel i ćwiczeń na podstawie przerobionego w szkole lub na przechadzce materjału naukowego. Nasunie się tu dość sposobności wdrażania uczniów do pisania wypracowań z pewnym planem.

Wypracowania swe pisemne powinni uczniowie— o ile tylko możliwe—zaopatrywać w odpowiednie ilustracje. Podobnie, jak dzieci lubią opowiadać o tym, co je żywo obchodzi, tak też chętnie rysują i malują

---

[1]) Porów. art. w „Nowych Torach": Projektowana reforma szkoły ludowej IV, 1911.

przedmioty lub zdarzenia, przedstawiające dla nich szczególne zainteresowanie; popęd ten naturalny dzieci powinna szkoła wyzyskać i zachęcać je do częstego posługiwania się ołówkiem, barwną kredką lub farbami. Zdarzyło mi się raz, że uczeń kl. I. wydziałowej, słabo rozwinięty umysłowo, podanego tematu nie opracował pisemnie, a tylko myśli swoje wypowiedział obrazkiem. Przyjąłem tę pracę, a zapomocą odpowiedniej pogadanki naprowadziłem go, co o swym obrazku mógłby powiedzieć i napisać. Jak wolne wypracowania pisemne, tak też i rysunki oraz obrazki dzieci są ważnym materjałem psychologicznym, tworzą zbiory dokumentów z życia dzieci. Niektórzy uczniowie naklejali w swych zeszytach oprócz rysunków winjetek i obrazków własnych, także wycinanki odpowiedniej treści, zebrane z czasopism ilustrowanych, a nawet fofografje amatorskie.

Zeszyt z wolnemi wypracowaniami pisemnemi, rysunkami, obrazkami, fotografjami jest dla ucznia przedmiotem wartościowym, a nawet czymś drogim, blizkim mu, i nie dziwna, bo prace w nim zawarte wykonał własnemi siłami, bo włożył tu swe uczucia i myśli, zamknął tu część swej duszy.

Strona zewnętrzna takich zeszytów wzbudzi zapewne uczucie zgorszenia u niejednego z naszych pedagogów; nie będą to bowiem „zeszyty od parad“, bez kreśleń, pomyłek, dziwnych wyrażeń i zwrotów, a i pismo też w nich niezbyt staranne; tymczasem nauczyciele nasi może największą przykładają wagę do pięknej formy, do kaligraficznego pisania w zeszytach szkolnych. Kwestja kaligrafji w szkole ludowej powinna ulec rewizji. Kaligrafji uczą się dzieci na osobnych godzinach w naszych szkołach; celem tej nauki nie powinno być wdrożenie uczniów do pisania szablonowego—jak się to obecnie dzieje—ale wyucza-

nie pisma wyraźnego, indywidualnego, nauczyciel nie powinien tedy tłumić, wykorzeniać charakteru pisma dzieci, ale dbać głównie o to, by pisały starannie i wyraźnie na specjalnych godzinach kaligrafji.

Odmiennie nieco ma się rzecz, gdy uczniowie piszą wolne ćwiczenia. Trudno żądać od dziecka pięknego, starannego pisma wówczas, kiedy zajęte jest opracowywaniem wolnego tematu, kiedy nieraz odczuwa konieczność momentalnego przelania na papier swych uczuć i myśli. Proces myślenia, odczuwania odbywa się bowiem o wiele szybciej, aniżeli mechaniczna funkcja utrwalania rezultatów owych procesów. [1]) Trzeba sobie zatym zdać sprawę, że nie tylko dziecko, ale nawet człowiek dorosły nie jest w stanie równocześnie myśleć, tworzyć i dbać o piękne, staranne pismo. Z faktem tym musi się nauczyciel pogodzić, o ile pragnie rzeczywistej pracy dziecka w szkole i w domu. Mimo to jednak można z czasem wdrożyć uczniów do względnie starannego pisma, (niechaj przepisują swe wypracowania, a z doświadczenia wiem, że czynią to z ochotą, jeśli samodzielnie opracowali tematy. Zależy im bowiem na tym, aby mieć porządny zeszyt), a przedewszystkim do pisania wyraźnego, do porządku i czystości.

Omawianie i poprawianie opracowań pisemnych odbywać się musi na godzinie wspólnie z uczniami; pomału wdraża się dzieci do logicznego ujęcia wypracowania, w którym początkowo panuje chaos, do pewnego następstwa myśli, do uwydatniania rzeczy ważniejszych, a omijania szczegółów, nie mających żadnego znaczenia. Ostrożność, takt pedagogiczny, subtelne

[1]) Stąd też pochodzi tak częste opuszczanie liter, zgłosek, a nawet całych wyrazów. Dla wyrównania czasów, w jakich odbywają się obydwa te procesy, używamy też różnych symbolów, skróceń.

odczuwanie psychiki dziecka, muszą być zachowane podczas wspólnego omawiania prac pisemnych, bo w przeciwnym razie łatwo zrazić można, dotknąć, zranić głęboko małego autora, co wywołuje w nim onieśmielenie, a wreszcie zniechęcenie. Każdy nauczyciel powinien tedy mieć w pamięci głębokie uwagi Trentowskiego o poprawianiu ćwiczeń pisemnych dzieci. Często zauważy nauczyciel wyrażenia naiwne, zwroty i wyrazy ludowe, pierwotne; przeciwko takiemu stylowi dziecięcemu nie powinien nauczyciel występować bezwzględnie, owszem należy pozostawić tego rodzaju wyrażenia, jako objaw naturalnego rozwoju języka, mowy ludzkiej. Pod wpływem lektury wzorowych pod względem stylu i języka ustępów, pod wpływem czytania doborowych książek, pod wpływem wreszcie wzorowego wyrażania się ze strony nauczyciela język dziecka się rozwija, zatraca stopniowo swój charakter pierwotny, a zbliża się coraz bardziej do mowy ludzi wykształconych, do języka literackiego. Ten naturalny rozwój języka i stylu dziecka odbywa się najkorzystniej wówczas, jeśli dajemy mu możność samodzielnego wypowiadania własnych myśli, własnych uczuć, a jednym z najważniejszych środków w tym wypadku są wolne wypracowania pisemne, które wywierają nadto korzystny wpływ na ogólny rozwój duchowy dziecka. Ćwiczenia bowiem takie wywołują u dzieci żywe zainteresowanie, opierając się zawsze na rzeczywistości, dotyczą bezpośrednio świata dziecięcego, a co zatym idzie, ochotę do intensywnej pracy, oraz zadowolenie wewnętrzne, mające wiele wspólnego z ową radością, jaką odczuwa człowiek w chwili tworzenia. Dzięki temu zainteresowaniu kształcą wolne wypracowania pisemne zdolność przypominania sobie faktów, fantazję, zmysł obserwacyjny, zdolność sądzenia. Są one wreszcie znakomitym zwierciadłem różnorodnych cha-

rakterów dziecięcych, a tym samym ważnemi dokumentami psychologicznemi. Wolne tematy pobudzają uczniów do produktywnego działania, do wypowiadania czy to słowem, czy rysunkiem swoich rzeczywistych doświadczeń, przeżyć. Pojmując w ten sposób wypracowania wolne, przyznać im musimy jedno z najpoczesniejszych miejsc wśród zajęć w szkole przyszłości, w „szkole pracy", której zadaniem właśnie jest nauczenie dziecka samodzielnej, produktywnej pracy w dziedzinie odpowiadającej jego indywidualności, której zadaniem jest wydobycie na jaw drzemiących w dziecku energji, różnorodnych sił jego ducha, a zarazem uzdolnienie człowieka do racjonalnego użytkowania swej energji fizycznej i duchowej w życiu praktycznym.

Zagadnienie reformy metodyki wypracowań pisemnych w naszych szkołach, zagadnienie, któreśmy sobie postawili w niniejszym artykule, może być rozwiązane tylko wówczas pomyślnie, jeśli w pracy nad tą reformą oprzemy się na materjałach, dostarczonych nam przez dzieci same. Dawniejsi metodycy wydają podręczniki, zawierające obok wskazówek natury dydaktycznej zbiory ćwiczeń pisemnych. Wzory tych ćwiczeń konstruowali autorowie sami, pisali je językiem książki, imitowali niby to język dziecka, ale w gruncie rzeczy był to język sztuczny ludzi dorosłych, co się zaś tyczy treści, wzory te zawierały myśli obce światu dziecka. Podręczniki metodyczne powstawały tedy metodą aprjoryczną, autor ich narzucał dziecku gotową treść i formę, według których miało pisać swe wypracowania. Biorąc pod uwagę stopniowy rozwój mowy dziecka, naturalny postęp w kształceniu stylu, samorzutnie poczynione obserwacje ze strony dzieci, ich świat uczuć i myśli, trzeba przyjąć zbiory oryginalnych, zupełnie samodzielnych wypracowań

dzieci, napisanych bez poprzedniego przygotowania, jako podstawę opracowania metodyki ćwiczeń pisemnych w szkole. Metodycy zagraniczni weszli już na tę drogę; opierają się oni w dziełach swych, w których ogłaszają także oryginalne wypracowania uczniów, na tych właśnie oryginalnych pracach.

Metodyka wypracować pisemnych dla naszych dzieci powinna tedy być opartą na znajomości świata dziecięcego, na poznaniu dokładnym sposobu odczuwania, myślenia i sądzenia właściwego dziecku polskiemu, na poznaniu jego zdolności obserwacyjnej, słowem na psychologji dziecka. Jak we wszystkich innych umiejętnościach, tak i w dydaktyce rację bytu ma metoda przyrodnicza, doświadczalna, zapomocą której przeprowadzone nad zebranemi materjałami badania dostarczą danych dla opracowania metodyki ćwiczeń pisemnych, odpowiadającej duszy dziecka polskiego.

H. Rowid.

Kraków.

Wystawa szkolna

przez

Wł. Wakara.

Jak wiadomo, w Kijowie odbywała się wielka wystawa przemysłowa. Zwiedzałem ją w początkach sierpnia. Jak wszystkie wystawy, na celu miała głównie reklamę handlową, nie reprezentowała więc wszechstronnie życia ekonomicznego państwa, lecz charakteryzowała przemysł dorywczo i przypadkowo, bardziej poszczególne przedsiębiorstwa, niźli ogół techniki lub jej rozwój.

Szczególną pieczołowitością otoczony został dział szkolny. Zajmował on dwupiętrową kamienicę i obszerny pawilon. Z najodleglejszych kresów państwa zostały nadesłane rozmaite eksponaty, np. z Orenburga. Okręg naukowy kijowski został przedstawiony najwszechstronniej. Obszerne sale zajmują działy wychowania przedszkolnego, szkół wyznaniowych, kursów dla dorosłych, szkół elementarnych, technicznych i t. d. Materjału nagromadzono sporo, zawieszono nim ściany i założono wielkie stoły i półki. Zorjentować się wśród tej pstrokacizny bardzo trudno. Szkoda istotna, że wystawy, nawet szkolne, nie uważają za cel główny popularyzacji danych metod. Co wnioskować może zwiedzający, widząc wielkie stosy podręczników, galerje rysunków uczniowskich, tablice poglądowe, zdjęcia fotograficzne szkół i dzieci? Korzyść może osiągnąć tylko fachowiec w danym dziale pedagogicznym, inny tylko powie: ileż tu różności! lub wzruszy ramionami i pójdzie dalej. A chyba zadaniem wystawy szkolnej powinno być

uprzystępnienie wiedzy pedagogicznej, zainteresowanie jej postępami ogółu.

W braku przewodnika rozumowanego po wystawie największą wagę posiadały tu wykresy i kartogramy, które dać miały wyobrażenie o rozwoju szkolnictwa i oświaty w Rosji. Niestety, niewiele ich było i tyczyły się niektórych tylko okolic. Stwierdzamy raczej braki, niźli postępy. Szkół w Rosji jest, jak dawniej, wciąż za mało, odległości między niemi zbyt duże, ilość dzieci, oświaty pozbawionych, przerażająco wielka. Jeśli uprzytomnimy sobie, że szkolnictwo ludowe w Rosji spoczywa w ręku rządu i kościoła państwowego oraz w ręku społeczeństwa zorganizowanego (ziemstw i miast), stan jego szczególnie wyda się smutnym. Pomimo więc wysiłków ministerjalnych, zabiegów kościoła (z funduszów państwowych) i trosk społeczeństwa (z prawem opodatkowania ludności), pomimo pewnego nawet współzawodnictwa pomiędzy niemi, szkół w Rosji jest przedewszystkim za mało!

Wykresy statystyczne tyle uwagi niestety poświęcały takim szczegółom, jak ilość uczniów promowanych i opóźnionych, że nie mogliśmy powziąć pojęcia należytego o tym, kto tych uczniów promuje lub za opóźnionych uznaje. Innemi słowy, nauczyciel ludowy (jego poziom i kwalifikacje, warunki kulturalne życia, stopa wynagrodzenia) na wystawie reprezentowany nie był. Z uplastycznionego rozkładu pokojów pewnej szkoły nie mogliśmy czynić wniosków ogólnych o jego mieszkaniu.

Jednakże sam fakt gorliwości, z jaką na wystawę z okazami śpieszono, świadczy o trosce o szkołę, rosnącej w społeczeństwie rosyjskim. Ilość szkół się powiększa, gdzieniegdzie sporządzone są plany, zmierzające do zaprowadzenia powszechnej nauki elementarnej. Tymbardziej zaciekawia jej poziom i warunki pracy. A tu znać niewątpliwy postęp. Trudno mi mówić o wartości metodologicznej rysunków, które od podłóg do sufitów upstrzyły sale wystawy, sama ich liczebność wskazuje jednak na to, że rysunek prawdopodobnie stał się już w Rosji częścią składową nauki elementarnej. Liczne tablice przyrodnicze świadczyły o tryumfach metody poglądowej. Fotografje dzieci zdolnych i w rozwoju upośledzonych wskazują na prądy do indywidualizacji nauczania. Szkoły freblanek i ochroniarek eksponowały roboty z gliny, a więc i lepie-

niu widocznie nadaje się już rolę kształcącą. Pisma uczniowskie, starannie wydawane i teatr uczniowski wyrazem były dbałości o rozwój u dzieci wyobraźni twórczej, fotografje „piramid“ gimnastycznych i „plutonów“ skautowskich—o ich wychowanie fizyczne, zbiory owadów—o kolekcjonowanie. Jedna szkoła wreszcie dała wyniki „egzaminu inteligiencji“, który, jak wiadomo, polega na badaniu drogą pytań dobranych spostrzegawczości dziecka, wrażliwości, pamięci, wyobraźni, wnioskowania i t. p.

A więc pedagogika rosyjska kroczy naprzód. Postęp ten, jak widzimy z przykładów powyższych, opiera się na przyswajaniu wzorów europejskich. Nic ponadto, co widzimy w szkołach, staranniej prowadzonych u siebie, na Zachodzie lub w Ameryce na wystawie nie znaleźliśmy. Innemi słowy, wystawa popularyzowała idee zachodnie wśród nauczycielstwa rosyjskiego, lecz dla obcych nie zawierała rzeczy pouczających. Naturalnie, że dobre i to w porównaniu z przeszłością, a może i lepsze od nieudolnych eksperymentów oryginalnych. Należy jednak zaznaczyć, że naśladownictwo to odbywa się z pewnym opóźnieniem. Mianowicie, wielka ilość rysunków, zebranych na wystawie, nie wskazuje na szersze zastosowanie rysunku, jako metody nauczania: pozostaje wyłącznie „przedmiotem“ odrębnym. Istnieje wprawdzie wyjątek dla nauki języka rosyjskiego. Lecz nauka ta dąży jeszcze, jak doniedawna wszędzie, do ogarniania coraz większej ilości tematów, zamiast skupiania się. Wiadomo, że ostatnio coraz bardziej wyodrębniamy naukę języka, jako języka właśnie, przestajemy nawet lekceważyć gramatykę, lecz opieramy ją na podstawach naukowych filologji i językoznawstwa, troszczymy się pozatym o wzbogacenie stopniowe słownika dziecięcego, zwracamy uwagę na trafne wysławianie się ustne i piśmienne, budzimy wreszcie poczucie językowe w dziecku, natomiast rugujemy powoli z nauki mowy różnorakie dodatki, dotąd tu przemycane, historyczne i przyrodnicze, do właściwych dziedzin wykładu szkolnego. Prądu tego wystawa kijowska jeszcze nie zaznacza. Przeciwnie, nauka języka związana jest z czytankami, ułożonemi podług pór roku i z najrozmaitszemi wiadomościami, od kosmograficznych poczynając do zoologicznych włącznie. Ilustruje więc wykład języka wielka ilość rysunków uczniowskich, wyobrażają-

cych zboża, tęczę, odlatujące ptacwo i t. p. Zresztą, jak wychowanie fizyczne polegać powinno nie tyle bodaj na gimnastyce, ile na zabawach ruchowych odpowiednio dobranych, tak i nauczanie poglądowe nie może być sprowadzane do rysunków, tablic i kolekcjonowania. Niestety, i u nas tablice przyrodnicze, a zwłaszcza przemysłowe są właściwie quasi-poglądowe. Wyrób tkaniny przedstawiają zwykle w ten sposób, że podają w specjalnych flaszeczkach (a nawet niekiedy na obrazku tylko) rzecz wytwarzaną w postaci minjaturowej z rozmaitych okresów pracy. Oczywiście dane te, o *procesie* samej pracy nie daje najmniejszego wyobrażenia. Same przez się podobne tablice nie mają więc wartości, mogłyby jedynie służyć tylko za uzupełnienie do zaznajomienia się uczniów z procesem wytwarzania drogą zwiedzenia fabryki lub powtórzenia jego przez uczniów w postaci odpowiednio uproszczonej. W wypadku, gdyby ani to, ani tamto nie było możliwe, a chodziłoby w t. zw. nauce o rzeczach o zapoznanie uczniów z procesem pracy, nieodzownemi są obok eksponowania im stadjów przetwarzania surowca jeszcze i fotografje pracy, i modele maszyn, i pokaz narzędzi. Toż samo tyczy się kolekcjonowania owadów lub roślin. Może ono stanowić tylko uzupełnienie do nauki właściwie pogląpowej, samo przez się jest sportem szkodliwym. Obserwację życia roślinnego w ogrodzie szkolnym, żywych owadów, żab, ryb i t. d. w warunkach odpowiednich przenosimy na wypchane koty, upiększające gabinety przyrodnicze szkolne. Wszystkie te postulaty wiążą się ściśle z ideałami ogólnokształcącej szkoły pracy, którym wyrazu wystawa kijowska jeszcze nie daje.

Okazale przedstawione były na wystawie szkoły średnie prywatne. Podczas kiedy u nas szkoła prywatna jest głównym sposobem szerzenia oświaty, a we Francji lub Belgji ma charakter partyjny (np. klerykalny), w Rosji zdaje się pełnić swą funkcję normalną przodowania szkołom pozostałym pod względem pedagogicznym, stosowania zdobyczy wiedzy o nauczaniu, eksperymentowania w dziedzinie programów szkolnych i metod wychowawczych. Można więc postawić im te same zarzuty, co i wogóle szkołom nowym: że są udziałem bogatych, co sprowadza skutki wychowawcze niekiedy fatalne, że przeładowują rozkład

zajęć szkolnych zabawami w naukę z uszczerbkiem dla pracy, że wreszcie, jeżeli są internatami („szkoły na wsi") to wszystkie ich wady posiadać muszą. Nowości pedagogicznych oryginalnych i tu nie dostrzegliśmy. Wyborne jednak, zdaje się, musiało być nieraz zastosowanie zdobyczy pedagogicznych już znanych, np. wycieczek krajoznawczych po Rosji, których marszruty na mapach oglądaliśmy.

Największą część pawilonu zajęły pokazy szkoły artystyczno-rzemieślniczej im. Stroganowa. Tyle pisano o nich z zachwytem w pismach, że poniekąd zawiodłem się: spodziewałem się znacznie więcej, niż w istocie tam było. Wprawdzie wytworne są przez uczniów sporządzone panoramy z świata fantazji i historji, śliczne roboty porcelanowe, pięknie wykonane obrazy święte i t. d. Rzucały się jednak w oczy i luki poważne wystawy. Czym, proszę, różniła się właściwie w tej postaci od wystawy sklepowej? Przecież i ładne talerze, i piękne dywany, i barwne ubiory widzieliśmy nieraz. Jeżeli eksponuje je szkoła, to chodziż nam o to, żeby je jeszcze raz ujrzeć? Zachwyt wzbudza przecież nie znany już nam z wystaw sklepowych ich wygląd, lecz fakt, że stanowią prace szkolne uczniów. A z tego względu obowiązkiem wystawców było nie tyle wystawienie doskonale zrobionego dzbanka, ile przedstawienie drogi, jaką uczeń do artyzmu tego doszedł. Mieliśmy prawo spodziewać się, że pokażą nam modele warsztatów uczniowskich, porządek systematyczny prac, pierwsze próby ucznia w danej gałęzi sztuki stosowanej, proces wykończenia wyrobu, udział w nim zdolności ucznia i kierunku szkoły. To wszystko było na wystawie ryczałtowo pominięte, a przeto wystawa stroganowska, jakkolwiek okazała, pod względem pedagogicznym wątpię, czy wartość posiadała. Zresztą zwracały uwagę rysunki uczniów, zebrane w grubych kajetach: tematem ich było głównie ciało kobiece. Trudno mi orzec, o ile nieodzownym było w szkole sztuki stosowanej używanie tego wzoru do wprawy w rysowanie, i czy nie prowadziłyby do celu środki inne.

Najszczegółowiej wystawa zobrazowała szkolnictwo na Ukrainie. A tu zastanawia ten fakt, że cały jego postęp pomija całkowicie warunki *lokalne.* Mamy przed sobą szkolnictwo rosyjskie na Ukrainie, jak gdyby chodziło o ja-

kąś gubernję z Rosji środkowej. Nie tylko pominięty został żywioł polski kraju, ale i ukraiński. Nie jest to skutkiem wyłącznie zapatrywania się na „mazepinizm“ rządu rosyjskiego, w świadomości inteligientów rosyjskich również Ukraina jako całość kulturalna odrębna nie istnieje zwykle. Nie posiada więc w szkole nawet tego *couleur locale*, jaki mamy w powieściach tatrzańskich Tetmajera. Szkoła tu nie uczy mowy krajowej. Egzaminy inteligiencji, pisemka uczniowskie, teatr szkolny odbywają się i redagowane są w języku rosyjskim. Może w tym tkwi przyczyna jałowości stosunkowej pedagogiki rosyjskiej, że zasadza się na celach politycznych, i stąd może płyną trudności jej rozwoju. Istotnie, jeżeli porównamy wystawę z praktyką oświatową na prowincji (a miałem sposobność ją w czasie wystawy obserwować), to znajdziemy tu szkołę z nauczycielem, nie władającym mową miejscową, i herbaciarnię (coś w rodzaju klubu miejskiego) z nadsyłanemi bezpłatnie wydawnictwami Związku Narodu rosyjskiego...

Jest zobrazowany na wystawie i okrąg naukowy warszawski. W obu salach, przezeń zajętych, pustki w przeciwieństwie do rojących się od publiczności pawilonów z obrębów wewnętrznych państwa. Szkoły polskie, z wyjątkiem dwuch, okazów nie nadesłały, reprezentowane są wyłącznie prawie szkoły rządowe i jedna niemiecka przemysłowa łódzka. Ładu tu więcej, niż w innych salach. Eksponowano wyłącznie szkolnictwo średnie, głównie warszawskie, a z pośród niego najszczegółowiej pierwsze gimnazjum męskie i żeńskie (rosyjskie). Obok większego porządku mniejszy tu znać jednak polot myśli pedagogicznej, a stosy kajetów z ćwiczeniami językowemi na tematy scholastyczne tylko tu są wystawione. Jednak widoczny jest postęp od czasów zadawania i wyrywania: więcej się zwraca uwagi na pracę uczniowskią. Wreszcie obok szkół poszczególnych zobrazowany został na djagramie wzrost szkolnictwa w Królestwie przez dyrektora Żudrę i nauczyciela Parenyja, którzy czerpali dane z cyfr urzędowych okręgu naukowego. Są to dane tak ciekawe, że przytoczę je.

Liczba uczniów szkół średnich rządowych wynosiła:

w r.	ogółem	katolików	prawosł.	żydów
1889	9758	6500	1890	821
1890	9761	6505	1834	862
1891	9758	6520	1887	772
1892	9990	6704	1926	753
1893	10259	6906	1993	747
1894	10216	6756	2092	756
1895	10321	6878	1984	834
1896	10907	7261	2082	925
1897	11837	7868	2194	1091
1898	12695	8402	2312	1225
1899	13216	8748	2406	1332
1900	13770	9069	2543	1405
1901	14386	9576	2641	1436
1902	14513	9611	2717	1443
1903	15228	9999	2845	1589
1904	15195	9920	2887	1594
1905	8678	3181	3035	1795
1906	9348	2749	3217	2662
1907	10825	3218	3467	3364
1908	12193	4326	3635	3405
1909	13366	5234	3829	3477
1910	14230	6054	3899	3326
1911	16019	7517	4106	3035
1912	17359	8669	4452	3190

Te kilka liczb są wymowną charakterystyką systemu oświatowego w Królestwie Polskim. W ciągu dwudziestu trzech lat ilość uczniów wzrosła zaledwie o 7.601, czyli o trzy czwarte pierwotnej (78%). W Austrji wzrost ten przedstawiał się jak następuje:

1888—1892	o 7.642
1893—1897	o 11.600
1898—1902	o 24.700
1903—1907	o 19.035
1908—1912	o 23.063,

a liczba uczniów z 79.431 w r. 1892 wzrosła do 157.989 czyli wzrosła w dwójnasób w ciągu lat dwudziestu. W samej Galicji liczba uczniów szkół średnich wynosi 43.935 wobec 17.359 Królestwa. („Czas" krakowski, 21 sierpnia 1913) na 8 miljonów ludności Galicji a 12 Królestwa. [1])

---

[1]) „Muzeum" w 1912 r. podaje 39.789 uczniów. Wynikałby stąd przyrost roczny 4 z górą tysięcy. Takiż przyrost dały lata 1910 — 1912. Szkoły średnie galicyjskie stanowią 42% austryjackich.

W dziejach szkolnictwa wielką rolę odegrał rok 1905. Liczba katolików spada z 9920 do 2749. Rząd wtenczas znosi ograniczenia dla Żydów i procent ich z prawnych 10 szybko wzrasta do 30 z górą. Ratując szkołę, znosi się egzaminy konkursowe i czyni się ułatwienia dla katolików, których liczba potraja się w ciągu 6 lat (poprzednio w ciągu 16 nawet półtora razy się nie powiększyła). W szkole nanowo zapełnionej znów wprowadza się ograniczenia, i procent Żydów znów spada.

W szkołach żeńskich rządowych średnich proces niemniej jaskrawy.

Rok	Ogółem	Katoliczek	Żydówek.
1901	6736	2482	1823
1902	6753	2304	1921
1903	6805	2311	1906
1904	7029	2682	1957
1905	5790	648	2359
1906	6095	522	2639
1907	6597	511	3055
1908	7103	710	3237
1909	7656	983	3293
1910	8522	1430	3602
1911	10153	2192	4120
1912	11342	2889	4330

I tu liczba uczenic wzrasta powoli, zwłaszcza katoliczek. Udział dziewcząt w „strejku szkolnym" stosunkowo był wyższy, niż chłopców, powrót do szkół rządowych wolniejszy. Najmniej doznały tych zjawisk szkoły początkowe.

Liczba uczniów i uczenic.	Liczba szkół.
w r. 1889—183.562	
„ 1895—197.505	
„ 1900—244.530	1889—3.251
„ 1904—280.966	1895—3.401
„ 1905—261.905	1900—3.847
„ 1906—273.994	1903—4.055
„ 1907—294.820	1904—3.811
„ 1912—324.098	1912—4.641

Na szczęście nikłą tę ilość szkół uzupełnia szkolnictwo prywatne. Napotyka jednak tak liczne przeszkody natury materjalnej, a zwłaszcza formalnej, że szkolnictwo to o wiele nie wystarcza, zwłaszcza ludowe:

	Liczby szkół:	uczniów i uczenic:
w r. 1888	268	16.285
„ 1889	255	16.148
„ 1890	234	15.112
„ 1891	215	14.826
„ 1892	214	15.146
„ 1893	205	15.466
„ 1894	206	15.895
„ 1895	216	16.475
„ 1896	222	18.644
„ 1897	244	19.771
„ 1898	288	24.464
„ 1899	302	24.792
„ 1900	311	25.121
„ 1901	336	24.818
„ 1902	356	36.193
„ 1903	384	39.320
„ 1904	425	30.068
„ 1905	535	47.242
„ 1906	645	64.417
„ 1907	773	72.303
„ 1908	908	94.127
„ 1909	1003	97.062
„ 1910	975	101.002
„ 1911	977	106.102
„ 1912	1074	107.969

Szkoła polska stanowi więc poważny czynnik oświatowy w Królestwie. W Kijowie reprezentowane były szkoły fabryczne z Zawiercia i z Żyrardowa. Wcale okazałe przysłały eksponaty. Porządkiem odbijały od nieco bezładnego tła wystawy, a uwzględnienie pracy samodzielnej ucznia mile tu było witać. Robotom ręcznym wiele przeznaczają miejsca, a w odróżnieniu od szkoły stroganowskiej w szeregu zdjęć fotograficznych przedstawiły proces pracy uczniowskiej w warstatach, a te skromne zdjęcia dadzą nauczycielowi, zwiedzającemu wystawę, bodaj czy nie większą korzyść, niż przepych pawilonu stroganowskiego.

Wyszedłem z wystawy nieco zawiedziony. Wydawało mi się, że nauczę się tam wielu rzeczy z dziedziny metodyki i że poznam szkolnictwo rosyjskie. Wydaje mi się i teraz, że celom tym wystawa sprostać powinna była; popularyzacji wiedzy pedagogicznej i zobrazowania nauczania, jakim jest w rzeczywistości realnej. Poznałem jednak najwyżej szkoły poszczególne, a i to o tyle o ile. Czyż tak nikły powinna dawać materjał wystawa szkolna? Czy nie jest jej obowiązkiem podać historję szkolnictwa i wy-

chowania? Czy nie należy zobrazować postulatów polityki szkolnej? Wreszcie obok szkół dziecko powinno być tematem wystawy szkolnej. A właśnie pominięto je na wystawie kijowskiej zupełnie. Dział ten wyobrażać powinien dzisiejsze warunki, w których obraca się dziecko różnych sfer społecznych, stan higjeny (choroby dziecięce, dziedziczność fizyczną i umysłową, pożywienie i zabawy, rozwój fizjologiczny zwłaszcza wiek niemowlęcy i umysłowy). W tych ostatnich tematach, godnych działu odrębnego, wobec ściśle naukowego ich charakteru, musi być podany obraz metod badania dziecka i anormalności jego rozwoju. Zgodnie z nowemi prądami wychowawczemi, dążącemi do oparcia się na pracy samodzielnej dziecka, należy uwzględnić inicjatywę dziecięcą w tworzeniu form mowy, pomysłowość w zabawach i spostrzeżeniach własnych, oryginalną myśl dziecka społeczną, prawną i religijną, wysiłki estetyczne. W dalszym ciągu wystawa powinna byłaby zobrazować życie młodzieży, rozwój fizjologiczny jej z wyróżnieniem okresu przejściowego, jej psychologję i twórczość. Na tle tego badania dziatwy i młodzieży dział pomieniony zająć się mógłby pewnemi uogólnieniami, np. zsegregowaniem typów szkolnych z dzieci ambitnych, ociężałych, przygnębionych i t. d., charakterystyką ich i wskazaniem przyczyn uchylenia się od linji rozwoju normalnego. Tematy te są bardzo ponętne i gdyby znalazły znawców i badaczów, ozdobiłyby sale wystawy wielce pożytecznemi i ciekawemi tablicami, wykresami, okazami i zbiorami. Rodzina i szkoła, jako czynniki rozwoju dziecka, wprowadzają nowy szczegół życia: wychowanie. Historja wychowania i obecnie najbardziej rozpowszechnione jego sposoby powinny być uwypuklone zapomocą tablic, obrazów, okazów narzędzi kary cielesnej. W pracy uogólniającej może dałoby się dojść do ułożenia zwyczajowego kodeksu karnego, obowiązującego zwykle w rodzinie, ażeby uprzytomnić wady wychowania; stanowisko prawne dziecka wobec rodziców, służby i rodzeństwa. Wreszcie niezbędnym jest zbieranie danych co do położenia ekonomicznego dziecka, czyli pracy dziecięcej w różnych warstwach społecznych od roznosicielstwa gazet do korepetycji szkolnych w związku z normami prawa cywilnego o dzieciach. Modele pokojów dziecięcych, osobnych czy wspólnych, z wyliczeniem powietrza,

swobody ruchów i t. p., powinien byłby figurować w dziale omawianym wystawy, a może dałoby się zobrazować tak czy owak i życie towarzyskie dziecka zarówno „grzecznego“, dobrze wychowanego, jak ulicznika. Dopiero po przedstawieniu dokładnym stanu obecnego dziecka i wychowania można przejść do postulatów nauki pedagogicznej w dziedzinie jego rozwoju. Zobrazowanie ich ma znaczenie doniosłe i odegrałoby rolę bardzo pouczającą, jakkolwiek może najdroższą okazałoby się częścią wystawy. Modele, tablice i zbiory z zakresu higjeny dziecka wyróżniałyby się szczególnie. Ale i higjena zmysłów językowego, estetycznego, społecznego odegrać rolę winnaby niepoślednią, np. w dziale zabaw i zabawek, książek i obrazków dla dzieci, artystycznie wykonanych. Dziecko niewątpliwie posiada własne poczucie piękna, któremu nieraz artyści umieją już odpowiedzieć i które daje się doskonalić. Jeżeli jednak wychowanie artystyczne dziecka nie osiągło doskonałości nawet w teorji, a i wychowanie społeczne na niewysokim stoi poziomie, to w zakresie wychowania fizycznego wystawa mogłaby posiadać dość dużo materjału wielce pouczającego, korzystając z praktyki i teorji zachodniej, głównie angielskiej, zarówno w zakresie zapobiegania spaczeniom rozwoju fizycznego dzieci, jak i doskonalenia ich organizmu za pomocą zabaw, ćwiczeń, sportu i robót ręcznych. Dałoby się tu uwzględnić wiek przedszkolny i wychowanie szkolne i pozaszkolne. Zwłaszcza praca fizyczna nabiera teraz coraz większego w pedagogice znaczenia. Ale i wychowanie umysłowe — zwłaszcza przedszkolne lub początkowe—ma już pewne zdobycze teoretyczne, któreby się dało zobrazować za pomocą wystawy pomocy naukowych do nauki o rzeczach, tablic walki z zboczeniami mowy i rozwijania sprawności ręki i spostrzegawczości wzroku. Szkoła średnia w mniejszym rozporządza stopniu badaniami nad dzieckiem, niż początkowa, ale i tu z zakresu przyrodoznawstwa, fizyki, matematyki dałoby się urządzić wystawę nie tylko metod, podręczników i pomocy naukowych, ale i ich stosunkowej korzyści lub oddziaływania na dzieci, a językoznawstwo doda tu kwestję błędu językowego.

Wreszcie nauczyciel też powinien byłby być przedmiotem wystawy szkolnej. Dane statystyczne o jego liczebności, cenzusie wykształceniowym, warunkach płacy

i pracy, stowarzyszeniach i prasie zawodowej, gdyby zostały umiejętnie zebrane, tworzyłyby jedną z najbardziej zajmujących tablic. Wszystkie bolączki pracy nauczycielskiej—jego stosunek do wiedzy specjalnej (przedmiot wykładany) i fachowej (pedagogja), jego lawirowanie pomiędzy poglądem własnym a programem szkolnym, uczniem, rodzicami, władzą naukową i szkolną—wystąpiłyby na jaw, gdyby się dało zobrazować ustrój szkoły dzisiejszej.

A nauczanie dzieci nienormalnych ileżby dać mogło zajmującego materjału dla wystawy: głuchoniemych, umysłowo upośledzonych, nieletnich przestępców i t. d.

Nie znam warunków, w których przygotowywano wystawę kijowską. Może nie sprzyjały doskonalszemu jej urządzeniu. Uwagi powyższe piszę jedynie na wypadek, gdyby nam dało się kiedy zdobyć na zorganizowanie własnej wystawy szkolnej, bo szkodaby było, gdybyśmy powtarzali błędy kijowskiej. Dziecko, nauczyciel, historja wychowania, rzeczywistość szkolna i postulaty pedagogiczne powinny byłyby według mnie jej tematami, nie zaś szkoły poszczególne. Trudno nam wprawdzie z wielu względów podjąć się dzieła analogicznego, jakkolwiek nie zaprzeczy nikt, że byłoby może epokowym w rozwoju pedagogiki polskiej, gdyby się dało je należycie poprowadzić. Ubogie są może jej wyniki, ciężkie warunki. Ale pracujemy mózgiem i sercem. W Galicji nauczycielstwo polskie od szeregu lat szkołę polską prowadzi. Gdyby więc względy formalne i materjalne (przy ewentualnym opodatkowaniu się szkół?) przestały stać na zawadzie, umielibyśmy zdać sprawę sobie i społeczeństwu z owoców naszej pracy i z tego, co jeszcze mamy do wykonania.

Wł. Wakar.

Warszawa.

Bibljoteki amerykańskie w służbie wychowania

przez

M. ORSETTI.

Pod względem zamiłowania do czytania zajmują, jak wiadomo, Amerykanie pierwsze miejsce. Skłonność ta wspólną jest wszystkim warstwom społecznym—nawet biedacy, spędzający noce w parkach pod gołym niebem, korzystają ze skąpego światła latarni, by zaspokoić potrzebę dowiedzenia się z pism, co się dzieje na świecie. Hotelarze amerykańscy uważali za potrzebne wydać drakoński przepis, zabraniający personelowi czytania w godzinach służbowych.

Bibljoteki, którym podobnych nie zna Europa, otoczone są miłością ludności, obciążonej na nie specjalnym podatkiem, na który nikt nie szemrze. Mieści je zazwyczaj najwspanialszy gmach miasta i nawet w niewielkich prowincjonalnych miasteczkach rozporządzają bardzo znacznym budżetem, a tam, gdzie bibljoteka miejscowa nie może zadawalać potrzeb mieszkańców, dopełnia ją bądź zastępuje wspaniała organizacja bibljotek ruchomych, t. j. kompletów książek, które centralna bibljoteka oddaje prowincji w depozyt i które perjodycznie zmienia (O organizacji tej pisałam w szkicu, pomieszczonym w zbiorowej książce „Praca Oświatowa“ p. t. „Nowa metoda organizacji czytelnictwa“.

Zastanawiając się nad tym stanem rzeczy p. Omer Buyse w swej wybitnie ciekawej książce [1]) „Metody ame-

---

[1]) Omer Buyse. Méthodes americaines d'éducation générale et technique wyd. III. Paris, Dunod et Pinal. Str. 847. Cena 15 fr.

rykańskie wykształcenia ogólnego i technicznego“, dochodzi do wniosku, że ta powszechna, szlachetna żądza czytania źródło swe czerpie z okoliczności zbratania wysiłków szkoły amerykańskiej z działalnością bibljoteki w celu pielęgnowania z niezwykłą pieczołowitością skłonności tej w dziatwie od lat najmłodszych. Sprawie tej poświęca autor w wymienionym dziele osobny rozdział — wobec ważności, jaką sprawa ta przybiera u nas nie będzie może zbytecznym zaczerpnięcie zeń garści informacji.

W programie szkół amerykańskich, poczynając od najniższej klasy szkoły ludowej, figuruje nieznany u nas przedmiot: *nauka użytkowania bibljoteki* (str. 46, 47). Z usprawiedliwioną dumą prowadzi dyrektor szkoły ludowej europejskiego gościa do sali bibljotecznej. Zastajemy tu około stolików dzieci tej lub owej klasy, odrabiające zadania i posługujące się do tego książkami bibljoteki podręcznej, rozmieszczonemi na półkach sali. Nauczyciel pomaga początkującym malcom sześcio lub siedmioletnim przy szukaniu potrzebnej książki. Młodzież pośpiesza z pracą, by korzystać z czasopism dziecinnych i ilustracji, w które bibljoteka szkolna jest obficie zaopatrzona. Obok tej bibljoteki podręcznej każda szkoła posiada wypożyczalnię książek, które dzieci zabierają do domu, aby później w szkole na lekcji języka ojczystego zdać z przeczytanego sprawę.

Ręka w rękę z tą akcją szkolną skierowana jest działalność bibljotek dziecinnych. Pierwowzorem była bibljoteka w Pittsburgu, mieście o 300,000 ludności, ufundowana przez Carnegie'go. Staraniem bibljoteki centralnej w 152 punktach miasta złożone są depozyty książek dla dzieci—w 7-u z nich znajdują się osobne sale do czytania dla dzieci. Te sale o dekoracji jasnej, pełne światła, przystrojone kwiatami przyciągają dzieci swym wesołym wyglądem— to też w godzinach pozaszkolnych rojno tu, lecz miast gwaru — skupienie czytających, np. jeden z oddziałów „East Branch“ nawiedziło 67250 dzieci za czas od 10 października 1909 do 30 marca 1910, t. j. w niespełna 6 miesięcy. W czasie tym ogólna liczba czytelników (t. j. jak dzieci tak dorosłych) wynosiło 152914.

Wielkie powodzenie akcji bibljotecznej w Ameryce po części przypisać należy niewątpliwie temu, iż Amerykanie pojęciom „bibljoteka“ i bibljotokarz“ odmienne nie-

co przypisują znaczenie, niż dzieje się to u nas i wogóle w Europie.

„Bibljotekę“ dla Europejczyka stanowi już szafa z książkami — bibljotekarza zaś głównym, jeśli nie jedynym obowiązkiem jest bogactwa tego pilnować — w Ameryce natomiast kierownik bibljoteki uważany jest za lekarza moralnego i pedagoga w najwyższym słowa tego znaczeniu—działalność jego nie kończy się na zapisaniu pożyczonej książki. Bibljoteka amerykańska nie czeka aż kto do niej przyjdzie, ale sama idzie naprzeciw czytelnikowi, wyzbywszy się wszelkich formalności i utrudnień, i wysila się, by mu w jej murach było dobrze, by spędzał w niej radosne chwile rozrywki i nauki, zmusza czytelnika by ją pokochał.

Bibljotekarze amerykańscy prześcigają się w genjalności sposobów pozyskiwania czytelników—oto parę z nich:

Jeden ze środków o wielkiej sile przyciągającej stanowi t. zw. „storyhour“—godzina bajki.

Co tydzień tłumy dzieci skupiają się około opowiadacza bajki—o treści odpowiednio dobranej z arcydzieł literatury wszechświatowej — (np. materjał dają dramaty Shakespeara, Odysea, Iljada, podania z mitologji i t. d.), częstokroć towarzyszą im obrazy świetlne, bądź przedstawienia kinamatograficzne. Prelegent opowiadania swego rozmyślnie nie kończy; bibljoteka zaopatrzyła się w odpowiednią ilość tomów danej książki i dzieci po skończonej godzinie pędzą do sąsiedniej sali, by zapoznać się z końcem historji.

U nas opowiadanie bajek z obrazami świetlnemi też jest w użyciu—nieraz w wykonaniu artystycznym. Entuzjazm naszych dzieci do nich zapewne nie mniejszy—ale akcje tu prowadzi się niezależnie od akcji czytelniczej, dzięki temu nie wyzyskuje się, jakby można, tych rozbudzonych dobrych strun duszy słuchaczy do wielkiego dzieła samowychowania.

W okresie zimowym 1910—11 „storyhour“ w siedmiu oddziałach bibljoteki dziecięcej w Pittsburgu liczyła 42,394 uczestników.

Innym środkiem dla wzmożenia wpływu bibljoteki jest zwyczaj odwiedzania przez bibljotekarkę młodocianych czytelników w ich domach. Dzieje się to pod różnemi pretekstami—celem zaś poznanie środowiska życia dzieci, luk

moralnych i umysłowych w ich wychowaniu, by móc skuteczniej zaradzić im przez odpowiedni dobór lektury.

Lecz kojąca i budująca działalność bibljoteki dotrzeć musi do najbardziej oddalonych i zapadłych kątów — do ludności tak biednej, której brak odpowiedniego ubrania stoi na przeszkodzie do uczęszczania do bibljoteki, dla nich urządza się „home libraries“ — t. j. „bibljoteki domowe“. Skoro tylko jeden z mieszkańców takiej dzielnicy zgodzi się dać depozytowi książek u siebie gościnę i nie sprzeciwia się, by zachodzili doń młodzi czytelnicy, co tydzień zjawia się tu bibljoteka z nowym zapasem książek, niecąc do nich zapał „godziną bajki“. Miejscem posiedzeń opowiadacza bajki służą też nieraz place do gier ruchomych — korzysta on ze zgromadzenia tam dzieci, by wzniecić ich ciekawość i rozpożyczyć paczkę książek, a tym samym promieniowi radości i zdrowej rozrywki ułatwić dostęp do ponurych dzielnic — biedaków amerykańskich.

Ta doniosła rola społeczna, którą spełnia kierownik bibljoteki amerykańskiej — wśród nich bardzo wiele kobiet — stawia mu, rzecz prosta, ogromne wymagania.

Potrzebna, by stanąć na wysokości zadania, i dzielność, i charakteru siła — co gwarancją jest wytrwania i umiłowania sprawy społecznej z niewygasającym zapałem i zmysł inicjatywy, i zdrowie krzepkie, i dar słowa, i takt w obchodzeniu się z ludźmi — ale także wykształcenie, wykształcenie ogólne i wykształcenie fachowo-bibljoteczne. Do tej sprawy wykształcenia fachowego swego personelu bibljotecznego Amerykanie właśnie ogromną przywiązują wagę. Do uzdolnień wrodzonych wykształcenie przynieść musi znajomość książek i wyszkolenie techniczne niezbędne dla powodzenia. W tym celu istnieją szkoły dla bibljotekarzy o kursie dwuletnim. Przedmioty wykładane: administracja bibljotek, bibljografja, literatura angielska i powszechna, historja bibljotek. Dla otrzymania dyplomu przedstawia się tezę. Jak się sprawa bibljotek dziecięcych przedstawia w Europie?

Ani w Królestwie, ani w Galicji, ani w Poznańskim nie jest mi wiadomym, by sprawa była prowadzona w sposób amerykański, to jest, by nietylko dać dziecku książkę do ręki, ale równocześnie wstęp do pięknego zacisznego lokalu, w którymby mogło istotnie z niej korzystać. Bo znamy niestety warunki mieszkaniowe klasy robotniczej!

Śladem Ameryki poszła przedewszystkim Anglja. Miasta Battersca, Islington, Chalsea posiadają bibljoteki dziecięce. Sprawozdanie bibljoteki w Chalsei wykazuje, że w r. 1908/9 miała bibljoteka 32044 czytelników i wypożyczyła 51023 tomy, z których wiele służyło do przygotowania zadań szkolnych.

We Francji, Niemczech i Holandji sprawa bibljotek dziecięcych jest jeszcze w stadjum przygotowawczym. Natomiast została już zapoczątkowana w Belgji. Zasługa tego przypada w udziale „Kobiecemu Stowarzyszeniu w Gandawie“ [1]). Staraniem tegoż p. de Driege udała się do Ameryki w celu zaznajomienia się ze sprawą i przejścia szkoły bibljotecznej. Pierwsza bibljoteka Gandawska została otworzona w sali szkolnej 1910 r., od początku nie mogła pomieścić garnącej się do niej młodzieży. Skutkiem tego pociągnęła przykładem inne miasta belgijskie.

Bibljotekę dziecinną wszędzie rodzi inicjatywa prywatna—jedynym krajem, w którym rząd zajął wyraźne stanowisko w sprawie bibljotek dziecinnych, to odradzająca się w oczach naszych Hiszpanja. W budżecie oświaty publicznej r. 1913 spotykamy obok innych reform zapowiedź stworzenia sekcji dziecięcych przy istniejących bibljotekach publicznych. Dekret królewski w tej sprawie już się ukazał i dzięki staraniom demokratycznym rządu hiszpańskiego będziemy świadkami, jak kraj ten zajmie przodujące stanowisko pod względem tych potężnych organizacji oświaty powszechnej.

M. Orsetti.

Bruksella.

---

[1]) Limbosch-Dangotti. Les bibliotheques pour enfants à Gand. Revue des bibliotheques et archives en Belgique. Tom VII, Nr 4 i 5.

Oceny i sprawozdania.

Dr. Marja Montessori: Domy dziecięce (Le case dei Bambini). (Nakład H. Lindenfelda. Warszawa 1913. Str. VI+255).

Nieznanemu tłumaczowi obowiązani jesteśmy za przyswojenia polskiej literaturze pedagogicznej rozprawy Marji Montessori, której *nowa* metoda wychowawcza, oparta na *starych* wciąż rozbrzmiewających hasłach pedagogicznych, zyska sobie wkrótce powszechne uznanie i zastosowanie. Podstawami jej są bowiem: zupełna swoboda dziecka, psychologiczny podkład wychowania, akcentowanie wykształcenia zmysłów i zmniejszanie roli nauczyciela do minimum. To, o czym się mówi i pisze już od lat kilkudziesięciu, to, co stanowi ideał wszelkiej przyszłej pedagogiki, stara się autorka praktycznie wprowadzić w czyn na razie w zastosowaniu do dzieci od lat trzech do sześciu. A jeżeli usiłowania jej nie zostały jeszcze uwieńczone pomyślnym skutkiem. przynajmniej nie we wszystkich kierunkach, jak to zresztą sama kilkakrotnie podnosi, to pochodzi to stąd, że realizowanie jej metody znajduje się jeszcze in statu nascendi.

Autorka, odbywszy przez szereg lat praktykę w klinice psychiatrycznej w Rzymie, poświęciła się później wychowywaniu umysłowo upośledzonych, wobec których stosowała, odmiennie od swoich kolegów, metodę wychowania *moralnego.* Wtedy to zapoznała się dokładnie z dziełami i metodami sławnego *Séguina* i *Itarda*, których wyniki badań zastosowała we własnej praktyce, później już nie wobec dzieci umysłowo niedorozwiniętych lecz także normalnych. Stało się to, gdy na życzenie dyrektora ge-

neralnego rzymskiego Instytutu *Beni Stabili* zajęła się urządzaniem t. zw. *Case dei Bambini czyli szkół dziecięcych w domu*. Polegają one na tym, że zbiera się wszystkie dzieci w wieku od 3 do 7 lat, zamieszkujące liczne lokale jednego wielkiego domu, i jednoczy się je w sali pod dozorem nauczycielki, mieszkającej w tymże domu. Pierwsza szkoła otwarta została w styczniu 1907 r.; za nią poszły wkrótce inne a obecnie za przykładem Włoch idzie także Szwajcarja włoska, która przekształca stopniowo przytułki dla dzieci, urządzone podług metody Froebla, na takie szkoły dziecięce. Znaczenie ich polega przedewszystkim na *formie* społecznej, a następnie na ściśle psychologicznej *metodzie* wychowania dzieci, które skupione w wielkich środowiskach koszarowych zdane są w zwykłych warunkach na przykład i działanie—ulicy. Następujące wyjątki z regulaminu casa dei Bambini dają wyobrażenie o zadaniu i *celach* owych szkółek. „Casa dei Bambini zajmuje się wychowaniem, higjeną, rozwojem fizycznym i moralnym dzieci zapomocą książek i ćwiczeń, odpowiednich do ich wieku.

„W Casa dei Bambini czynni są: dyrektorka, lekarz i dozorczyni.

Rodzice obowiązują się za bezpłatne korzystanie z tych instytucji:

a) posyłać do sali właściwej i w godzinach oznaczonych swoje dzieci, które powinny być czyste i mieć czyste ubranie; zaopatrzyć je w fartuch szkolny;

b) najmniej raz w tygodniu matki będą mogły porozumiewać się z dyrektorką, ażeby jej dostarczać wiadomości o dzieciach i otrzymać od niej wskazówki i rady, mające na celu dobro dzieci i t. d., i t. d.

Za najczystsze utrzymywanie mieszkania i najlepsze współdziałanie rodziców z dyrektorką w wychowaniu dzieci przeznaczono pewną ilość nagród.

Na szczególną uwagę zasługuje plan zajęć w tych szkołach. Dzieci przebywają w nich bez przerwy od 9-ej rano do 4-ej po południu. W tym czasie odbywa się wychowanie ich według następującego programu.

9—10. Przybycie do szkoły. Przywitanie. Oględziny pod względem czystości. Zajęcia z zakresu życia praktycznego: rozbieranie się i nakładanie fartuchów, przyczym dzieci pomagają sobie nawzajem; przegląd sali w celu do-

prowadzenia jej do porządku i usunięcia kurzu. Rozmowy: opowiadania o tym, co się robiło dnia poprzedniego. Nauki moralne. Wspólna modlitwa.

10—11. Ćwiczenia umysłowe. Krótkie pogadanki o rzeczach, przerywane krótkiemi odpoczynkami. Zaznajamianie się z nazwami rzeczy. Ćwiczenia zmysłów.

11—11$^1/_2$. Prosta gimnastyka.

Ruchy zwyczajne i wdzięczne; normalna postawa ciała; chodzenie i spacer w szeregach; ukłony; ruchy umiarkowane; podawanie rzeczy z wdziękiem.

11$^1/_2$—12. Posiłek. Modlitwa.

12—1. Wolne gry.

1—2. Gry pod kierunkiem nauczycielki, o ile się da, na świeżym powietrzu. Starsi kolejno wykonywają czynności praktyczne: zamiatają pokój, wycierają kurz; ustawiają rzeczy; ogólna rewizja czystości. Rozmowa.

2—3. Roboty ręczne; plastyczne; rysunki i t. p.

3—4. Gimnastyka zbiorowa i śpiew; jeżeli można, na świeżym powietrzu. Ćwiczenie przezorności: oglądanie roślin i zwierząt.

Krótki ten przegląd zajęć dzieci, przebywających bądź w obszernej sali szkolnej bez ławek, o specjalnym urządzeniu prostym i higjenicznym, bądź na wolnym powietrzu dowodzi, jak wszechstronnie i głęboko autorka pojmuje swoje zadanie. Antropologiczny rodowód każdego dziecka pozwala nauczycielce dokładnie zapoznać się z każdym osobnikiem i odpowiednio do tego stosować środki wychowawcze i kształcące, przyczym metoda pojedyńczego nauczania zastępuje metodę zbiorową. Przyzwyczajanie dzieci do poznawania każdej, choćby najdrobniejszej pracy, wzajemna pomoc, czystość, wdzięk zewnętrzny i wewnętrzny, higjena ducha i ciała—oto podstawy wychowania w Casa dei Bambini, w której niema ani nagród ani kary.

Tak do kształcenia zmysłów, jak i do kształcenia umysłu używa Montessori specjalnych przyrządów, o nadzwyczaj prostej budowie, które przeważnie sama skonstruowała. Nie sposób w krótkiej recenzji zająć się ich opisywaniem, odsyłam ciekawych do samej książki, którą czyta się z prawdziwą przyjemnością i zadowoleniem. Optymizm autorki i miłość do dzieci, jakie biją z każdej karty tego dziełka, każą nam zapomnieć o zbyt-

nim idealizowaniu wyników, jakie tu i ówdzie się wkrada. Faktem jest, że autorka stara się jak najdoskonalszą i na naukowych podstawach opartą drogą dojść do zrealizowania dwuch celów, jakie stawia sobie w wychowaniu początkowym dzieci, t. j. biologicznego i społecznego. *Pierwszy* chce pomagać przyrodzonemu rozwojowi jednostki, *drugi* przygotować i przystosować ją do otoczenia. Niemniej widocznym jest, że w wychowaniu kładzie pierwszorzędny nacisk na stronę *moralną* i *estetyczną*, nie zaniedbując strony intelektualnej. W ten sposób łączyłaby metoda jej, udoskonalona i pozbawiona pewnej, cechującej ją przesady, wynikającej zresztą z braku większego doświadczenia i praktyki, wszystkie owe żądania i wymogi, jakie pedagogika współczesna wypisała na swoim sztandarze. To też książka Montessori, udatnie przetłumaczona, powinna się znaleźć u każdego wychowawcy młodych pokoleń.

Dr. M. Bienenstock.

Stryj.

Krótki kurs chemji, ułożył G. Proniewski, 1913.

Jak na „krótki kurs chemji“, nauki, mającej służyć za wzór metody indukcyjno-doświadczalnej, uderza w książce tej dziwny układ: pierwsze 125 str. wypełnia część ogólna, w której autor rozprawia o tym i o owym, poświęcając osobny rozdział nawet „znaczeniu głosu“ w zjawiskach chemicznych (str. 65 i nast.), lub filozofując na temat czasu (str. 52, 53); naogół cechują ten dział ciągłe dygresje oraz układ materjału chaotyczny i zgoła przypadkowy; tak np. o atomach i cząsteczkach autor opowiada na str. 21, a na str. 103 i nast. figuruje rozdział, zatytułowany „Teorja atomistyczna“; pomiędzy rozdziałem o pierwiastkach o prawami wagowemi luźnie wstawiono rozdział o chemji analitycznej, nieściśle zatytułowany „analizą“. Nawiasem mówiąc, i o syntezie autor zdradza brak dokładnego rozumienia, skoro w jednym rzędzie stawia obok siebie syntezę mocznika z „cyjanku“ (sic!) amonu i przemianę mączki na cukier gronowy (str. 85).

Lecz co najważniejsza, cały ten dział traktowany jest wyłącznie w sposób gawędziarsko dogmatyczny; nagromadzono tu chaotycznie, bez wewnętrznego związku

i bez najmniejszego stopniowania trudności luźne opowiadania, w stylu tak pospolitych niestety u nas pseudopopularnych wydawnictw, gdzie zazwyczaj zasypuje się czytelnika mnóstwem imponujących danych liczbowych oraz gotowych wyników, nie napomykając nawet, jaką drogą nauka do tego doszła. Autorowie tego pokroju łudzą się, że gdy wyłożą rzecz zrozumiale pod względem stylowym, to tym samym będzie ona zrozumiałą i pod względem rzeczowym.

Taka „metoda“ prowadzi konkretnie do nonsensów tego rodzaju np., że omawianą tu książką należałoby właściwie zaczynać od końca, gdy autor zaraz na wstępie *naopowiadał* bardzo wiele o ostatecznych wynikach i uogólnieniach, do teorji dysocjacji elektrolitycznej i promieniotwórczości włącznie, o najrozmaitszych zjawiskach chemicznych, przytoczył nawet wzory i równania, a *pokazał* nam te ciała i zjawiska dopiero na końcu książki; tak np. już od str. 5 autor rozprawia szeroko o utlenianiu, odtlenianiu, dwutlenka węgla i węglanach, ich syntezie i analizie; następnie o wodorze i syntezie wody, o kwasach, zasadach i solach, a nawet jonach, a pokazuje nam tlen dopiero na str. 161—162, wodór na str. 156, wanienkę pneumatyczną i otrzymywanie wodoru z wody na str. 132, zasadnicze doświadczenia, dotyczące utleniania i odtleniania podaje na str. 165. Klasyfikację reakcji chemicznych podaje już na str. 27 — 29, rozwodzi się tam nie tylko o syntezie i analizie, ale i o podstawieniu (matalu w kwasie, wreszcie podwójnej wymianie, na str. 76 — 83 o elektrolizie, elektrolitach, galwanoplastyce, produktach wtórnych elektrolitach, teorji jonowej i t. d., a zasadnicze wiadomości o kwasach, zasadach i solach mamy dopiero na str. 136—146, o poszczególnych elektrolitach pisze później (o kwasie siarczanym na str. 180 azotowym — na str. 188). Na str. 147—155 napotykamy drugi wykład o teorji jonowej. Przykładów w tym rodzaju możnaby przytoczyć bez liku, należałoby właściwie streścić całą książkę. Na str. 27 autor wygłasza następującą zasadę: „oczywiście, że *pierwszym* zadaniem chemji jako nauki jest usystematyzowanie *poznanych* zjawisk chemicznych“ (podkreślenia sprawozdawcy). Pomijając niezręczną stylizację (wynikałoby logicznie, że należy pierwej poznać, a więc systematyzowanie jest nie pierwszym, lecz ostatecznym zadaniem nauki; czy też

może, zdaniem autora, poznawanie zjawisk nie jest zadaniem nauki?) uderza tu brak konsekwencji, gdyż cały układ książki przeczy tej zasadzie.

Poza temi zasadniczemi brakami pozostaje mi wytknąć niektóre zauważone drobniejsze usterki lub dziwactwa, np. jakiś szczególny podziw dla „celowości, z jaką rośliny skierowują działanie promieni słonecznych ku przyswajaniu węgla“ (str. 84), przedpotopowy pogląd, jakoby „przedmiotem chemji organicznej było badanie produktów działalności życiowej organizmów“ i że „każdy związek organiczny jest rezultatem szeregu reakcji, zachodzących w ciele roślin lub zwierząt“—stąd dziwaczne i niezrozumiałe rozróżnianie chemji organicznej, badającej jakoby „skład i własności produktów działalności życiowej organizmów“ i chemji fizjologicznej, badającej „przebieg reakcji, odbywających się w ciele organizmów“ (str. 84), tak jak gdyby można było traktować te rzeczy oddzielnie. Nieścisłym też jest twierdzenie, jakoby 1 l. roztworu normalnego zawierał 1 l. rozpuszczalnika (str. 120) lub że „węgiel posiada tę szczególną własność, różniącą go od wszystkich prawie pierwiastków, że atomy jego nie tylko się łączą z atomami innych pierwiastków, lecz jednocześnie mogą wiązać się ze sobą“ (str. 284). Zauważyłem też błędne lub dziwaczne zwroty, jak oto: „*waga właściwa*“ (str. 21), „*wapno bielące*“ (str. 47, 172), „*rachunki teoretyczne*“ (?), „*określenie*“ w znaczeniu *wyznaczenie* (str. 107), „*wietszenie, wietszeje*“ w znaczeniu *wietrzenie, wietrzeje* (str. 52), „*cyfry naukowe*“, *procedury chemiczne*“ (str. 116), „*wskaźnik*“ w znaczeniu *wykładnik*, „*gramodrobina, gramoatom*“, „*siarczyk*“ zam. *siarczek* (str. 142) „chameleon (str. 233).

W. Michalski.

Warszawa.

Wspomnienia pozgonne.

Dnia 21-go sierpnia zmarł nagle na anewryzm serca dr. filozofji **Emil Rajchert,** nauczyciel Szkoły Handlowej w Będzinie.

Zmarły ciężkie w życiu przechodził koleje. W pierwszej młodości był nauczycielem w szkole początkowej zboru reformowanego na Lesznie, skąd po sześcioletniej pracy udał się na dalsze kształcenie do Zurychu, aby tam osiągnąć dyplom inżenjera chemika, a później i doktorat filozofji. Walka z przeciwnościami losu, czyli najprozaiczniejszy brak środków nie złamał hartu ducha, owszem, cel—wyższe wykształcenie— został osiągnięty, ale kosztem zdrowia.

Wypada podnieść, że ś. p. Rajchert ciężką walkę z losem staczał nie w imię karjery — tak rzadki to u nas wypadek — odwrotnie, była to najszczytniejsza walka o światło, bo bezinteresowna.

Kiedy po ukończeniu studjów znalazł się w kraju, nauczanie — umiłowany Jego zawód — było dlań niedostępne, szukał więc chleba w przemyśle, z czasem zmieniał miejsce, chwilowo zbliżając się do młodzieży i nauczania, ale twarda rzeczywistość kazała mu szukać chleba w Rosji. Wielka wiedza, zdolności, zamiłowanie do pracy i niesłychana systematyczność

w każdej robocie, połączone z prostotą obejścia i rzadką prawością w r. 1907 rokowały zmarłemu świetną przyszłość materjalną, już wówczas zarabiał znacznie więcej, niż mogła mu ofiarować prywatna szkoła polska. Przed nim otworem stała t. zw. karjera w przemyśle, a on ją porzucił, aby w kraju oddać się swemu zawodowi ulubionemu.

W ciagu sześciu lat E. Rajchert wykładał fizykę, chemię i towaroznawstwo, a praca jego przynosiła wyniki wprost wyjątkowe, bo młodzież znalazła człowieka, który dbał nie o to, aby czas od dzwonka do dzwonka był zapełniony, lecz o to, aby młodzież nauczyć. Bezlitosny dla siebie, był wymagającym od młodzieży, a że roztaczał niesłychany zasób sposobów, ułatwiających nabycie wiedzy i nadewszystko zwalczanie szczegółów trudniejszych, więc też wysiłki młodzieży pod jego kierunkiem były owocne—umiał młodzież zachęcać do pracy, a jego uczniowie czuli szacunek dla wiedzy i zdobywając ją czuli, że podnoszą się duchowo. Tymbardziej było to łatwą rzeczą dla zmarłego, że w postępowaniu z młodzieżą był zawsze pogodny i bardzo dla niej życzliwy. Zmarły był rzadkim w naszych czasach wyjątkiem, kiedy to rozmaite rozbitki życiowe lub początkujący karjerowicze próbowali, czy w szkolnictwie nie znajdą dla siebie miejsca, a przy pierwszej sposobności porzucali zawód nie rokujący karjery. Szkoła w Będzinie, tracąc tego w całym znaczeniu słowa, urodzonego pedagoga, ponosi stratę, niemożliwą w bliższej przyszłości do powetowania.

Dnia 19-go sierpnia zmarł w klinice w Krakowie **dr. Stefan Królikowski,** człowiek uspołeczniony,

który święcie wierzył, że w naszych warunkach szkoła prywatna jest zjawiskiem nieodzownie potrzebnym, a tych swoich przekonań nie trzymał pod korcem, lecz do nich sam życie stosował. Na stanowisku członka rady opiekuńczej Szkoły Handlowej w Będzinie dr. S. Królikowski wykazał możliwie wielką sumę przejęcia się i ofiarności, słowem—był rzadkim wyrazicielem gorliwie i szlachetnie pojętego współpracownictwa społeczeństwa ze szkołą.

Antoni Małecki

1821—1913.

Nauka polska poniosła niepowetowaną stratę.

Zmarł mąż niepospolitego rozumu, rozległej wiedzy, znakomitego talentu.

Dzieła Jego są tak powszechnie znane, że wyliczanie ich byłoby zbyteczne.

Zastanowienie się nad ich doniosłością zostawiamy do sposobniejszej chwili, teraz łączymy się w hołdzie, jaki zasługom zmarłego składa polski ogół myślący.

KRONIKA.

„Z blizka i zdaleka“, nowe czasopismo dla dzieci i młodzieży. zaczęło wychodzić w Warszawie od 4 października pod kierunkiem Janiny Mortkowiczowej i Stefanji Sempołowskiej. Numer pierwszy, poświęcony rozpoczynającej się jesieni, drugi—Litwinom i Litwie. Założycielki pisma stoją zbyt blizko naszego organu, żeby sąd nasz o ich pracy mógł być bezstronny, z tego powodu powstrzymujemy się od wypowiadania własnej opinji.

Chcieliśmy zwrócić uwagę na co innego, mianowicie na „ostrzegające“ artykuły, jakie ukazały się w niektórych dziennikach po zjawieniu się prospektu pisma... Czyż nie można było zaczekać na ukazanie się pierwszych numerów, i wtedy dopiero donieść, że pismo sieje nienawiść do ludzi, szczepi pojęcie nierówności, budzi ducha prześladowania i t. d., i t. d. Byłoby to logiczniej i skuteczniej.

Pracownia przyrodnicza dla dzieci i młodzieży. Doskonały miały pomysł panie J. Dobkowa i dr. J. Zielińska, otwierając swą pracownię biologiczną dla dzieci i młodzieży. Choćby nauczyciel posiadał nie wiem jaki dar słowa *nie opisze* tego, co samo dziecko *zobaczyć może*. Patrzeć, widzieć, można nauczyć tylko w pracowni, t. j. przy pracy. Tylko w ten zresztą sposób nauka przyrody może się stać „zajmującą“: latem na łonie natury, zimą w gabinecie.

Mamy tutaj przed sobą jeszcze jeden wysiłek prywatny ku zastąpieniu zorganizowanej opieki państwowej.

Zasługuje tym bardziej na podkreślenie, że założycielki nie uciekały się do żadnej pomocy, do żadnego poparcia publicznego.

Należy sobie życzyć, żeby pokonały najtrudniejszy okres próby i doczekały się owoców, do jakich mają prawo dla swej wiedzy i doświadczenia.

Zmiany na Kursach Pedagogicznych dla kobiet p. Miłkowskiego.

Dnia 14. września r. b. „Kurjer Poranny“, a w dniu następnym „Nowa Gazeta“ zamieściły następujące jednakowo brzmiące listy byłych słuchaczek Kursów.

Szanowny Panie Redaktorze.

Czujemy się w obowiązku podać do wiadomości, co następuje:

Jedna z byłych słuchaczek Kursów Pedagogicznych dla kobiet p. Jana Miłkowskiego zwróciła się do kierownika ich i dyrektora w sprawie przyjmowania kandydatek żydówek.

Otóż p. Miłkowski oświadczył kategorycznie, że sprawa przyjimowania żydówek traktowana będzie z wielką oględnością.

Umotywował on tę zasadę następującym argumentem:

W roku ubiegłym Kursy chyliły się ku upadkowi z powodu braku pieniędzy. Pan Miłkowski zwrócił się do grona osób, które zgodziły się pod pewnemi warunkami poprzeć tę uczelnię materjalnie. Jednym z tych warunków była sprawa przyjmowania żydówek. Obawa o byt materjalny Kursów zmusiła p. Miłkowskiego do przyjęcia postawionego warunku. Pan Miłkowski zaznaczył przytym, że on osobiście w zasadzie ma inne poglądy. Teraz jednak nie on rządzi Kursami, lecz Zarząd Towarzystwa pomocy dla niezamożnych słuchaczek.

Wszystko to jest zrozumiałe; natomiast niezrozumiałym jest, dlaczego p. Miłkowski do tej pory nie ogłosił publicznie, że kandydatki żydówki bądź nie mają wstępu do uczelni, bądź też ulec muszą specjalnie ustanowionej przez Kursy kwarantannie dla określenia ich patrjotyzmu.

Wiadomościom, podanym w liście powyższym, p. Miłkowski nie zaprzeczył i wezwaniu do zaprzeczenia odmówił, wobec czego p. Konrad Drzewiecki nie mogąc z takim punktem widzenia pogodzić swego sumienia wychowawcy, z grona wykładających na Kursach ustąpił.

Niejako w odpowiedzi na to reagowanie p. K. D. z Kursów Pedagogicznych dla kobiet ukazuje się w „Kurjerze Warszawskim“ „komunikat“ następujący:

„Z początkiem bieżącego roku szkolnego na Kursach pedagogicznych pod kierunkiem J. Miłkowskiego wprowadzono naukę języków i literatury francuskiej i niemieckiej, wykładanych w tychże językach przez pp. K. Appla i H. Swinarską, oraz łaciny, której wykład objął filolog p. Rudolf Szerękowski.

Oprócz tego, wykłady gramatyki i metodyki języka polskiego, po ustąpieniu p. Konrada Drzewieckiego, objął prezes sekcji języka polskiego w Stow. nauczycielstwa polskiego, p. St. Szober.“

A następnie w kilka dni potym, jakby dla uspokojenia opinji, że ocalono Kursy od najazdu żydowskiego, i zapewnienia, że tryumf jest zupełny, pomieszczono w tymże „Kurjerze Warszawskim“ wiadomość poniższą:

W tych dniach odbyło się zebranie zarządu Tow. pomocy dla niezamożnych słuchaczek Kursów J. Miłkowskiego z następującym porządkiem dziennym:

Wysłuchano sprawozdania ze spraw bieżących; z zadowoleniem stwierdzono, że po przerwie wakacyjnej działalność Towarzystwa wznowiono z całą energją.

Zaspokojono naglące po-

trzeby, w celu zaś zasilenia funduszów Tow. postanowiono starać się o urządzenie w listopadzie przedstawienia teatralnego, z którego dochód przelany będzie do kasy Tow.

Przyjęto do wiadomości, że bieg pracy naukowej na kursach odbywa się normalnie i pomyślnie, przytym stwierdzono absolutną zgodność między prezydjum Tow. a p. J. Miłkowskim we wszystkich poglądach i zarządzeniach, dzięki czemu zarząd Tow. ma nadzieję i nadal również owocnie jak dotychczas pracować.

Zebranie zakończono uchwałą jednania nowych członków w przekonaniu, że cele Tow. znajdą sympatyczny odgłos wśród ogółu.

Zapomniano dodać, czy i „rada pedagogiczna" zgadza się absolutnie (i bez wyjątku) z poglądami i zarządzeniami p. Miłkowskiego.

Zebranie delegatów P. Z. N.

Dnia 18. października r. b. odbyło się ogólne zebranie delegatów polskiego Związku nauczycielskiego.

Przewodniczył p. Supronowicz z Lublina, na sekretarza zaproszono p. Mamczara. Po odczytaniu protokółu z poprzedniego ogólnego zebrania delegatów przystapiono do sprawozdań z działalności Związku.

Sprawozdanie zarządu Oddziału warszawskiego Związku wymienia w roku sprawozdawczym 243 członków.

Odczytów dochodowych urządzono 4 i dały one 248 rb. 50 kop. dochodu, odczytów niedochodowych w sekcjach połączonych również odbyło się 4.

Biuro pośrednictwa pracy udzieliło posad 12 osobom.

Wpływy kasowe wyniosły 2,134 rb. 35 kop., wydatki 2,118 rb. 26 kop.

Naogół działalność Oddziału warszawskiego Związku wykazuje stały rozwój.

Ze sprawozdań sekcji Związku okazuje się, że najliczniejsza jest sekcja nauczania początkowego, gdyż liczy 114 członków. Sekcja pedagogiczna odbyła 11 posiedzeń; sekcja języka polskiego—7, filozoficzno-psychologiczna—13.

Z oddziałów prowincjonalnych tylko Lubelski przedstawił sprawozdanie. Oddział liczy 62 członków. Zebrań ogólnych odbyło się 5. Oddział posiada dwie sekcje: literacką i nauczania początkowego, oraz wyłonił dwie komisje: zapomogową i do opracowania ustaw kasy przezorności i emerytalnej. W sekcji literackiej wygłoszono 8 wykładów, sekcja nauczania początkowego odbyła 8 posiedzeń. Komisja zapomogowa odbyła również 8 posiedzeń. Z zapomóg korzystało 10 osób. Ogólne wpływy wyniosły 616 rb. 80 kop., wydatki 559 rb. 63 kop.

Komisja do opracowania ustawy kasy emerytalnej odbyła 9 posiedzeń, jednak do celu uprzednio zamierzonego nie doszła, uchwaliła natomiast założenie kasy pożyczkowo-oszczędnościowej dla nauczycieli z udzielaniem zapomóg dla nich, oraz ich rodzinom.

Bibljoteka oddziału lubelskiego liczy 416 numerów książek. Odczytów publicznych urządzono 2.

Wybory dały wynik następujący: do zarządu wybrano pp.: Drogoszewskiego, Gażyń-

ską, Słońskiego, Strumpfównę, i Klimka; do komisji rewizyjnej wybrano pp.: Grodeckiego, Jakubowskiego, Kopalińską, Mortkowiczową i Uziembłę z Lublina.

Konkurs na melodję. „Ognisko" lwowskie Związku polskiego nauczycielstwa ludowego rozpisuje konkurs na melodję do utworu Lemiesza p. t. „Pobudka". Do konkursu dopuszczone jest nauczycielstwo ludowe polskie wszystkich 3-ch dzielnic, z Galicji jedynie nauczycielstwo, należące do Związku. Prace w zamkniętych kopertach, zaopatrzonych w godło, nadsyłać należy do 30. listopada b. r. pod adresem: „Ognisko" lwowskie Związku pol. naucz. Lwów, ul. Hetmańska, gmach hr. Skarbka. Druga koperta kryć winna imię, nazwisko i dokładny adres biorącego udział w konkursie. Najlepszy utwór zostanie nagrodzony nagrodą 100 kor. Utwór „Pobudka" zamieszczony jest w „Pamiątce wiecowej", którą po cenie 1 kor. nabywać można w lokalu lwowskiego „Ogniska".

Komitet organizacyjny Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego nadesłał nam odezwę następującą:

W warunkach polskiego życia narodowego wychowanie młodzieży jest sprawą szczególnie doniosłą, wymagającą skupienia wszystkich sił twórczych, wyzyskania wszystkich możliwości samopomocy społecznej. Gdybyśmy się nie zdobyli na świadomą i szeroką działalność wychowawczą, nie spełnilibyśmy nakazu sumienia narodowego. Rozrost szkolnictwa w Królestwie, ewolucja szkolnictwa w Galicji, ożywienie pracy oświatowej w Poznańskim ukazują potrzebę pogłębienia pracy pedagogicznej. Ciągłość polskiej myśli pedagogicznej zrywaną, niweczoną, trzeba odgrzebać z pod gruzów. Nawiązywać do niej można tylko z głęboką znajomością życia współczesnego i współczesnych zdobyczy naukowych. Obok pogotowia ofiarnych pracowników, którzy wedle sił swoich oddawać się będą działalności codziennej, musimy wytwarzać zastępy przodowników.

W tym celu trzeba organizować pracę pedagogiczną.

Seminarja nauczycielskie i studjum filozoficzne na uniwersytetach polskich robią w tym kierunku niezmiernie mało. Specjalne mają zresztą zadania i nawet dodanie nowej katedry pedagogiki w uniwersytetach nie może rozwiązać sprawy organizacji wykształcenia pedagogicznego. Musi być ono wszechstronnym, musi zogniskować liczne działy nauki, zarówno podstawowe jak pomocnicze wokoło zagadnień wychowawczych. Tym zadaniom podołać może tylko szkoła specjalna. W latach ostatnich powstaje też coraz więcej wyższych szkół pedagogicznych, że wymienimy: Międzynarodowy fakultet Pedologji w Brukselli, Instytut im. J. J. Rousseau w Genewie, instytuty w Hamburgu, Lipsku, Petersburgu, Budapeszcie, Grazu.

W społeczeństwie naszym od szeregu lat tworzą się samorzutne ośrodki ruchu pedagogicznego. Towarzystwa nauczycielskie organizują wykłady i koła samokształcenia, czasopisma i wydawnictwa omawiają zagadnienia naukowe, coraz liczniejsze jednostki udają się

zagranicę do szkół pedagogicznych.

Żywo daje się odczuwać potrzeba własnej placówki naukowej.

Jesienią roku ubiegłego rozpoczęła się praca nad jej stworzeniem. Wydano program Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który ma być równocześnie szkołą wyższą i pracownią naukową i przystąpiono do wstępnych kroków organizacyjnych. Komitet tymczasowy przeprowadził legalizację Towarzystwa P. I. P., które ma na celu założenie i utrzymywanie w Krakowie wyższej instytucji pedagogicznej.

Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracą i dawać do niej inicjatywę.

Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

W październiku lub listopadzie odbędzie się Walne Zgromadzenie członków, które wybierze Zarząd T. P. I.

Inicjatorowie zdają sobie sprawę z trudności zadania, które chcą włożyć na barki mającego się zorganizować Towarzystwa, zdają sobie sprawę przedewszystkim z faktu, że cel będzie osiągnięty tylko wtedy, gdy skupią się koło niego i poprą go czynnie wszystkie jednostki, którym sprawa wychowania polskiej młodzieży leży na sercu, a przedewszystkim wszystkie instytucje, mające sprawy wychowania w programie swego działania. Przeświadczenie to nakazuje Komitetowi tymczasowemu przed zwołaniem pierwszego Walnego organizacyjnego Zgromadzenia zwrócić się do wszystkich tych jednostek i instytucji z gorącym apelem, aby przez liczne przystępowanie na członków i obesłanie Walnego Zgromadzenia zapewniły odrazu tworzącej się, a tak potrzebnej Instytucji, silne podstawy materjalne i moralne.

Termin Walnego Zebrania w pismach.

Zgłoszenia członków Kapucyńska L. 7. I. p. Dr. Zofja Szybalska.

Opinja P. Z. N. w sprawie nieprzyjmowania żydówek na Kursy Miłkowskiego. Na ostatnim zebraniu delegatów, które odbyło się 18 b. m., p. Stefanja Sempołowska zgłosiła następujący wniosek:

„Jest rzeczą konieczną, aby Związek Naucz., reprezentowany przez zjazd delegatów, wypowiedział się w sprawie niedopuszczenia żydówek do szkoły Miłkowskiego. W imię dobra szkoły polskiej, w jej obronie powinniśmy wyrazić ubolewanie, protest lub oburzenie nad krokiem, który tej szkole ubliża, sprowadza ją na manowce i wiedzie nie ku ideałom humanitarnym, lecz w świat przesądów i krzywd ludzkich".

Zebranie, zgodziło się w zasadzie z wnioskiem powyższym i uchwaliło zwrócić się z zapytaniem do zarządu szkoły Miłkowskiego, sprawę tę przekazując zarządowi głównemu Pol. Zw. Naucz."

P. Miłkowski. uprzedzając zapytanie, pod datą 19. b. m. ogłosił w pismach codziennych listy, w których zaprzecza wszystkim: sobie, słuchaczkom, p. Blüthowi i t. d., i t. d.

Fakt ten przyjmujemy do wiadomości.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Piotr Chmielowski. **Historja literatury polskiej** od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX. Wydanie nowe, przygotował, do stanu badań dzisiejszych doprowadził i ilustracjami opatrzył Stanisław Kossowski. Nakładem H. Altenberga we Lwowie i E. Wendego i S-ki w Warszawie, 1913. Zeszyt I i II.

W. Osterloff. **Nowy zbiorek czytanek niemieckich do użytku szkolnego i domowego (75 kleine Erzählungen, Fabeln, Märchen, und Sagen)**. Nakł. Marji Kunhke i S-ki. Str. 99. Cena k. 40.

Juljusz Słowacki. **Pisma.** Zbiór utworów wydanych za życia i po śmierci autora z przedmową i w układzie Artura Górskiego. Tom VIII. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, Lublin, Łódź. Kraków, G. Gebethner i Spółka. New Jork, The Polish Book Importing Co., Inc. Str. 414. Cena rb. 1 w opr. rb. 1 kop. 40.

Stefan Ehrenkreutz. **Z dziejów organizacji miejskiej starej Warszawy.** Nakładem T-wa Miłośników Historji, 1912, str. 81, cena k. 75.

Ks. Dr. Kazimierz Lutosławski. **Skauting jako system wychowania moralnego.** Bibl. „Prądu", № 6. Warszawa, 1913, str. 40.

Adam Chętnik. **Puszcza kurpiowska.** Wyd. im. Mieczysława Brzezińskiego, 1913, str. 141.

Wł. Weychert-Szymanowska. **Stylistyka,** teorja poezji i prozy. Wyd. IV. M. Arct, 1913, str. 230.

Adam Chętnik i Ludwik Sawicki. **Dla krajoznawstwa,** książeczka z rysunkami dla ludu i młodzieży. Wyd. „Drużyny", 1913. Cena k. 25.

Z. Krasiński. **Irydjon,** dramat w 9-ciu odsłonach, prolog i eksodos, w duchu reformy teatralnej oryginalnie pojętej wystawia na scenie Bernard Feller. Kraków, 1912.

Juljusz Tenner. **O nauce czytania na głos w szkołach ludowych.** Odbitka z „Czasopisma pedagogicznego", Lwów, 1913, str. 49.

Dr. M. Grotowski, St. Landau, M. Sadzewiczowa i Dr. W. Werner. **Z dziejów rozwoju fizyki,** wypisy z dzieł oryginalnych. Tom I. Nakład Tow. Akc. S. Orgelbranda S-ów, 1913, str. 353.

Norman Robert Campbell. **Spółczesna teorja elektryczności** przełożył i uwagami opatrzył Ludwik Silberstein. Nakład H. Lindenfelda, 1913, str. 328.

Konrad Drzewiecki. **Nauka czytania i pisania** z objaśnieniami dla nauczycieli i z wzorami lekcji. Wyd. II. G. i W., cena kop. 35.

Dr. Marja Montessori. **Domy dziecięce (Le case dei bambini).** Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Nakład Henryka Lindenfelda, 1913, str. 255.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.